

”I svenska två vågar jag prata mer och så”



”I svenska två vågar jag prata  
mer och så”.

En didaktisk studie om skolämnet svenska som  
andraspråk

Catarina Economou



© CATARINA ECONOMOU, 2015  
ISBN 978-91-7346-843-5 (tryckt)  
ISBN 978-91-7346-844-2 (pdf)  
ISSN 0436-1121

Avhandlingen finns även i fulltext på:  
<http://hdl.handle.net/2077/39343>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:  
Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till  
[acta@ub.gu.se](mailto:acta@ub.gu.se)

Foto: Håkan Olsson

Kompendiet Aidla Trading AB, Göteborg, 2015

## Abstract

Title: "In Swedish as a Second Language I dare to speak more".  
A didactic study about the school subject Swedish as a Second Language.

Author: Catarina Economou

Language: Swedish with an English summary

ISBN: 978-91-7346-843-5 (tryckt)

ISBN: 978-91-7346-844-2 (pdf)

ISSN 0436-1121

Keywords: Curriculum analysis, second language learning and learners, Swedish as a Second Language, exclusion, literary didactics, literature reception, reading forms.

This thesis takes its point of departure in recent criticism directed at the Swedish school system, especially regarding the fact that students with a foreign background do not get the same opportunities or attain the same results as Swedish-born students.

The general aim of this thesis is to study and analyse multi-lingual students' situation from a critical didactic perspective, focusing on content and teaching in *Swedish as a Second Language* in upper secondary school. The legitimacy of and views on the subject are examined, as well as how the students are selected and categorised. The role that fiction has in the context of the subject is also investigated and discussed.

The main sources of inspiration for the theoretical framework of the study have been the works of Nussbaum and Cummins. In addition, theoretical and methodological approaches are drawn from McCormick's socio-cultural model, Rosenblatt's reading forms, as well as Tengberg, and Goodlad's curriculum theory. The methodology used in this thesis is ethnography as well as curriculum and text analysis.

The thesis consists of four articles. Article one, "The secondary school subject of Swedish as a Second Language – is it necessary?" examines the subject from different angles. The second "Swedish and Swedish as A Second Language – two equal subjects?" compares and analyses the two curricula. The third "Reading Fiction in a Second Language Classroom" and fourth

“Multilingual Pupils’ Reading of Doctor Glas” consider the role of fiction within the subject, examining how a group of second language learners interpret and discuss the novels and how they interact with each other in relation to the literary texts. Furthermore, the last two studies analyse what forms of reading the students use.

The thesis shows that the subject *Swedish as a Second Language* is still subordinated to the first language subject *Swedish*, with fewer cognitive challenges, as the aims of the curriculum reveal. *Swedish as a Second Language* focuses more on linguistic forms, often in isolated contexts, and less on meaning-making, e.g. reading of fiction and personal development.

It also indicates that second language learners, in this context, are competent readers, able to understand and make meaning of different novels, use different forms of reading as well as make use of their broad experiences of different cultures in relation to literary texts. Finally, the thesis concludes with a discussion about the content in a future, new and inclusive subject of *Swedish* that is necessary to develop in today’s multicultural and globalized society.

Till Brita och Christos





# Innehåll

FÖRORD.....	13
1. INLEDNING.....	15
Avhandlingens övergripande syfte och forskningssammanhang .....	17
Disposition.....	19
2. FORSKNINGSÖVERSIKT .....	21
Skolans bemötande av flerspråkiga elever med fokus på svenska som andraspråk.....	21
Kategoriseringar av elever i styrdokumentet .....	21
Kompensatoriskt och särskiljande sva-ämne i styrdokumentet .....	23
Ämnets organisation och urvalskriterier .....	24
Inkluderande eller åtskild andraspråksundervisning.....	26
Kategorisering i ljuset av marknadsanpassning.....	30
Försvar av sva.....	32
Avhandlingens relevans i relation till tidigare forskning.....	33
Forskning om litteraturdidaktik och litteraturreception .....	34
Litteraturdidaktik i andraspråksperspektiv.....	34
Studier av litteraturundervisning.....	35
3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER .....	37
Språk, kultur, identitet.....	38
En läroplansteoretisk ansats.....	44
Läsningens sociala och kulturella sammanhang.....	45
Litteraturdidaktik .....	46
Varför läsa skönlitteratur?.....	52
Litterär kompetens.....	55
4. STUDIERNAS GENOMFÖRANDE, MATERIAL OCH METODER .....	59
Professionsnära forskning.....	59
Material.....	61
Litteraturundervisningens innehåll och förlopp.....	62
Etnografi som ansats och metod .....	64
Övriga metoder .....	66
Dokumentanalys .....	67
Enkät.....	68

Intervjuer.....	69
Klassrumsobservationer .....	70
Innehållsanalyser.....	71
Forskningsetik.....	72
Generaliserbarhet och begränsningar.....	73
5. SAMMANFATTNING AV ARTIKLARNA .....	75
Delstudie I Gymnasieämnet svenska som andraspråk – behövs det? (2007).....	75
Delstudie II Svenska och svenska som andraspråk i Gy11 – två jämbördiga ämnen? .....	79
Delstudie III Reading fiction in a Second Language Classroom .....	80
Delstudie IV Flerspråkiga elevers läsning av <i>Doktor Glas</i> .....	81
6. DISKUSSION.....	83
Svenska som andraspråk i styrdokumentet .....	83
Svenska som andraspråk i praktiken.....	86
Litteraturläsning i sva-klassrum.....	88
Läsningen av den nutida romanen .....	89
Läsningen av den äldre romanen .....	90
Sammanfattande reflektioner.....	92
Ett eller två svenskämnen på gymnasiet?.....	96
SUMMARY .....	103
Introduction .....	103
Research aims.....	103
Theory .....	105
Previous research.....	107
Methods .....	109
Summaries of the Studies .....	110
I. The subject Swedish as a Second Language in upper secondary school – is it necessary? (2007).....	110
II. Swedish and Swedish as a Second Language – two equal subjects? (2013).....	112
III. Reading Fiction in a Second Language Classroom .....	112
IV. Multilingual Students' Reading of <i>Doctor Glas</i> (2014).....	113
Conclusions and discussion .....	114

REFERENSER.....	117
-----------------	-----

BILAGA 1

BILAGA 2

BILAGA 3

Artikel I (licentiatuppsats). Gymnasieämnet Svenska som andraspråk  
- behövs det?

Artikel II. Svenska och svenska som andraspråk i Gy11 - två  
jämbördiga ämnen?

Artikel III. Reading Fiction in a Second Language Classroom.

Artikel IV. Flerspråkiga elevers möte med *Doktor Glas*.



## Förord

Att skriva en avhandling är som att göra en lång resa. Den har inneburit strapatser och utmaningar, men också varit inspirerande och spännande. Nu lider resan mot sitt slut och jag har många att tacka för att den blivit möjlig.

Först och främst vill jag rikta ett varmt tack till de elever och lärare som ingått i studierna. Utan er öppenhet hade det inte blivit någon avhandling. Ni får mig att tro på framtiden. Likaså hade det inte blivit något utan den uppmuntran och de glada tillrop som många av mina kolleger på gymnasiet och högskolan gett mig genom åren. Tack också till min f.d. chef Kerstin Larsson som från början uppmuntrade mig att söka en forskarutbildning och därefter Barbro Anderberg och Eva Daun som gett mig stöd att kunna fortsätta arbeta med avhandlingen.

Ett stort tack vill jag rikta till mina handledare, Inger Lindberg och Lena Ekberg, som inspirerade och ledde mig in i akademien under mitt arbete med licentiatuppsatsen. Ett lika stort tack vill jag rikta till min huvudhandledare under arbetet med artiklar och kappan, nämligen Maj Asplund Carlsson. Hennes gedigna kunskaper, tålmod och lugn har varit värdefullt för mig. Jag vill även tacka mina bihandledare, Anne Dragemark Oscarson och Julia Prentice för goda råd och bra stöd.

Jag vill också tacka de personer, som enskilt och genom forskarutbildningens seminarier i både Malmö och Göteborg läst artikelutkast och kapptext, gett mig värdefulla råd och ställt kloka frågor för avhandlingsprojektets fortskridande. Tack till Kristina Källén, som har hjälpt mig med korrekturläsning av kappan, Tore Otterup som gett kloka slutkommentarer och Lisbeth Dahlen som hjälpt till med redigering. Tack till alla mina fina vänner, ingen nämnd, ingen glömd, som under många år uppmuntrat mig till fortsatt arbete.

Slutligen vill jag säga att utan det tålmod som min familj visat mig genom årens lopp hade jag inte klarat av att genomföra forskarutbildning och avhandlingsarbete. Håkan, min fina man och Edith, Elsa och Elin, mina fantastiska döttrar – jag älskar er.

Sist men inte minst – tack till hunden Bamse som troget och tålmodigt följt mig på promenader då jag varit tämligen tankspridd och som alltid gett mig vänliga blickar under skrivarbetet.

Rigeleje, Olseröd i juli 2015.

# 1. Inledning

En bild av svensk skola som ofta förekommer i media och i politiska sammanhang är att den sociala segregationen växer sig allt starkare. Dagens skola verkar befästa klyftor i stället för att vara en skola för alla, vilket rapporter och utredningar visar (se t. ex. Skolverket 2009). Skillnader mellan elevernas skolresultat beroende på deras socioekonomiska bakgrund har ökat sedan år 2000, liksom skillnaderna mellan pojkars och flickors resultat (PISA 2012). Marknadsanpassningen av skolan och det fria skolvalet verkar ha blivit bromsklossar för social rörlighet och likvärdighet. Även forskningen bekräftar denna negativa bild (se t. ex. Bunar 2001, Kallstenius 2010).

Andra orsaker till segregationen är att skolan inte har anpassat sig till dagens språkliga, etniska och kulturella heterogenitet i tillräckligt stor utsträckning (se t. ex. Sernhede 2011, Skolverket 2012). Ungefär var femte elev har en icke-svensk bakgrund och trots goda intentioner från Skolverket får många av dessa elever inte samma möjligheter och resultat som svenskfödda i utbildningssystemet (se t. ex. Skolverket 2011). PISA-undersökningen visar att skillnader i skolresultat mellan infödda elever och elever med utländsk bakgrund<sup>1</sup> successivt har ökat sedan år 2000 (PISA 2012).

Elevers mångfald gör således att lärare måste ha beredskap för att ge alla elever möjlighet till skolframgång. Språk är en viktig faktor som bidrar till komplexiteten. Även om både svensk och internationell forskning pekar på behovet av att fokusera även på andra likvärdighetsaspekter än språket, så är språksatsningar en viktig del för att uppnå ökad likvärdighet. Eftersom språk- och kunskapsutveckling är en del av samma process, så är språkfrågorna en angelägenhet för alla lärare och alla ämnen. Dock finns det ett specifikt skolämne, *svenska som andraspråk*, som har till syfte att stödja andraspråkslevers

---

<sup>1</sup> Personer med utländsk bakgrund är födda i utlandet eller födda i Sverige med två föräldrar födda i utlandet (Skolverket 2011).

språkinlärningsprocess, lärande och väg till skolframgång. Detta ämne utgör en av flera aspekter av många flerspråkiga elevers skolsituation.

Skolämnet med sin korta och ryckiga historia har ofta ifrågasatts och mötts av motstånd. Inte förrän år 1995 blev ämnet formellt etablerat som ett självständigt ämne i hela det svenska skolväsendet och gav behörighet till högre utbildning (Tingbjörn 2004). Flera rapporter om skolämnet svenska som andraspråk har visat att det finns stora problem med ämnets status, implementering och organisation (se t. ex. Myndigheten för Skolutveckling 2004, SOU 2002) och ämnets funktion och berättigande har problematiserats inom forskningen (se t. ex. Francia 2013, Fridlund 2011, Torpsten 2006).

År 2004 gjorde Myndigheten för Skolutveckling en analys och kartläggning av ämnet. Rapporten pekade på vagheter i styrdokumentens formuleringar för ämnet och att dessa vagheter lämnar stort utrymme för olika tolkningar. I knappt hälften av de undersökta skolorna med flerspråkiga elever undervisade lärare utan formell kompetens i svenska som andraspråk. Därutöver visar resultaten i rapporten på att skolpersonal såg på ämnet som kompensatoriskt, dvs. skolan måste kompensera elevernas språkliga brister genom att erbjuda undervisning i svenska som andraspråk. Rapporten ifrågasattes av andraspråksforskare som bl. a. menade att kartläggningen var alltför begränsad och metodiskt undermålig för att man skulle kunna dra generella slutsatser utifrån resultaten. Frågan är om de missförhållanden som rapporten pekar på är att skolorna ifråga har stora problem med skolresultat som inte ämnet svenska som andraspråk kan lastas för (Lindberg & Hyltenstam 2012).

Fortfarande diskuteras ämnets existens, ofta på grund av de oklarheter som det omges av. Frågor om urval, dvs. vem som har behov av att välja ämnet i stället för ämnet svenska, vad det innehåller och hur styrdokumentens intentioner med ämnet följs samt om det är exkluderande eller inte har diskuterats sedan decennier tillbaka.

Den gemensamma nämnaren och utgångspunkten för denna avhandling är skolämnet svenska som andraspråk på gymnasienivå och i förlängningen innebär avhandlingen också en problematisering av hur skolan bemöter flerspråkiga elever. Avhandlingen är en sammanläggning av dels en licentiatuppsats, dels tre artiklar som sammantagna belyser ämnet ur olika perspektiv (bil. 2). Forskningsobjektet är utöver ämnesinnehållet i svenska som andraspråk den kategori av flerspråkiga



## 1. INLEDNING

elever som är kommunikativt kompetenta med en avancerad nivå i svenska språket och således inte nyanlända elever som har ett specifikt behov av nybörjarundervisning i svenska. Avhandlingen fokuserar på vilken legitimitet kärnämnet svenska som andraspråk kan ha på gymnasienivå och centrala frågor är vilka skillnader som finns mellan svenska som andraspråk och svenska, vilka synsätt skolans aktörer har om ämnet samt hur undervisningen i förhållande till kurs- och ämnesplaners intentioner kan se ut med ett fokus på litteraturundervisning.

I avhandlingen möts olika forskningsfält; dels svenska som andraspråk ur sociologiska och språkliga aspekter, dels litteraturredidaktik.

### Avhandlingens övergripande syfte och forskningssammanhang

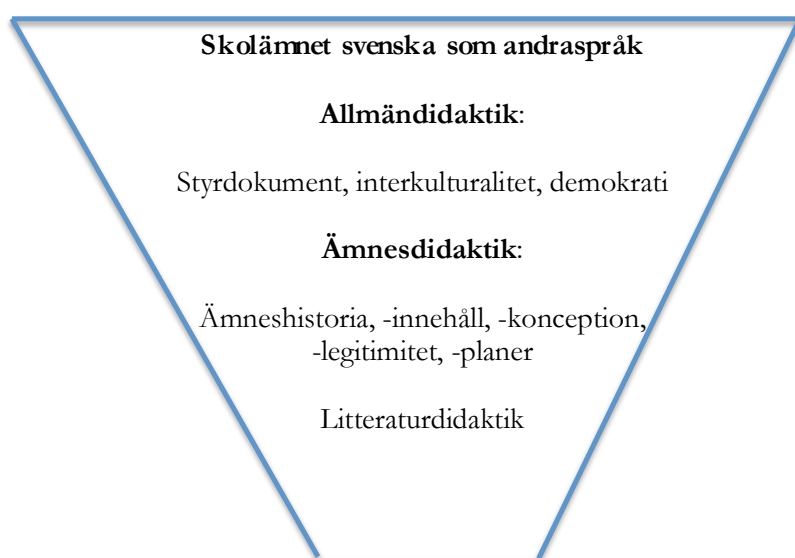
Det övergripande syftet för avhandlingen är att utifrån ett kritiskt didaktiskt perspektiv studera och analysera flerspråkiga elevers situation med ett fokus på ämnesinnehåll och undervisning i svenska som andraspråk.

Inom ramen för syftet utreds och diskuteras vilken legitimitet ämnet har på gymnasienivå, dvs. varför kunskapsområdet görs till ett eget ämne, liksom hur urval och kategorisering av elever sker i förhållande till ämnet. Genom avhandlingens fyra studier görs detta ur flera perspektiv och har genererat följande forskningsfrågor:

- Vilka skillnader i innehåll finns det mellan svenska som andraspråk och svenska i gamla (Lpf 94) kursplaner respektive nya (Gy 11) ämnesplaner för gymnasiet? (Studie I, II)
- Vilka synsätt har elever och lärare på ämnet svenska som andraspråk? Hur kan undervisning och innehåll i svenska som andraspråk se ut i jämförelse med kursplanens intentioner och varför väljer elever att läsa ämnet? (Studie I)
- Hur läser och tolkar en grupp gymnasieelever som följer kursen svenska som andraspråk två olika skönlitterära verk? (Studie III, IV)

Den första frågan besvaras genom en komparativ undersökning av styrdokument i svenska som andraspråk och svenska. För att få svar på den andra frågan undersöks en grupp elevers och lärares attityder till ämnet, hur urvalet kan gå till samt hur innehåll och undervisning i ämnet kan se ut i förhållande till styrdokumentens intentioner. Den tredje frågan besvaras genom en fördjupad undersökning i litteraturundervisningen och innehåller receptionsstudier av elevers romanläsning. (En översikt av de olika studierna finns i bilaga 2 och hur de olika artiklarna bygger på varandra presenteras i inledningen av kapitel 5.)

Tratten som följer visar på avhandlingens innehåll.



Avhandlingen är ämnesdidaktisk såväl som allmändidaktisk. Sigmund Ongstad (2006) menar att ämnesdidaktikens viktigaste roll är att bidra med att 'gammal kunskap' utvecklas så att den blir meningsfull i nya historiska och kulturella kontexter. En viktig aspekt är att utöver de tre klassiska didaktiska frågorna *varför, vad och hur*, täcker avhandlingen också in 'för vem', alltså mottagarperspektivet och här kommer de flerspråkiga elevernas situation i förhållande till ämnet svenska som andraspråk och gymnasie-utbildning in.

## 1. INLEDNING

I min avhandling har jag således en pedagogisk ambition att förstå hur innehåll och undervisning i svenska som andraspråk kan utveckla elevers kunskaper och förståelse. Dock kan denna ambition inte låta sig göras enbart genom det ämnesdidaktiska fältet, utan jag har även sökt mig till allmändidaktiken som jag ser som en länk mellan själva undervisningsämnet och den allmänna pedagogiken. Allmändidaktiken ger utrymme för att studera mer generella aspekter som förutsättningar för undervisningen och lärande, så som i denna avhandling berör ifrågasättandet och debatten om ämnet, liksom reflektioner över kategoriseringar, demokrati och interkulturalitet i förhållande till skolan och de flerspråkiga eleverna.

### Disposition

Nästa kapitel redovisar tidigare forskning med relevans för avhandlingen. Kapitel 3 behandlar studiernas teoretiska utgångspunkter och begrepp. Avhandlingen fortsätter med att redogöra för delstudiernas genomförande, metoder och material i kapitel 4. De fyra studierna är sammanfattade i kapitel 5 och återgivna i sin helhet sist i avhandlingen. Efter sammanfattningen av de fyra studierna följer den avslutande delen, kapitel 6, som sammanfattar, diskuterar och problematiserar resultaten.

Av läsbarhets- och utrymmesskäl förkortas i fortsättningen ämnet svenska som andraspråk till 'sva' och ämnet svenska med 'sve', i enlighet med Skolverkets terminologi. Jag alternerar med mellan att benämna elevgruppen som 'andraspråkselever' och 'flerspråkiga elever', för att visa att de befinner sig i en språkinlärningsprocess samtidigt som de har med sig en viktig kompetens i form av tillgång till flera språk.



## 2. Forskningsöversikt

Innehållet i följande forskningsöversikt är valt utifrån kriteriet att det ska vara närliggande avhandlingens huvudfrågor. Kapitlet inleds med en presentation av forskning om skolans bemötande av flerspråkiga elever och deras situation med fokus på skolämnet svenska som andraspråk, i synnerhet i relation till ämnets innehåll i styrdokument och undervisningskontexter. Dessa områden anknyter till avhandlingens forskningsfrågor om innehåll i styrdokument, liksom hur undervisningen ser ut i jämförelse med styrdokumentens intentioner. Därefter följer översikt av forskning om litteraturdidaktik, som är av relevans för avhandlingens fråga om sva-elevers läsning och tolkning av romaner. Rubriksättningen har gjorts efter en läsarvänlig princip och det är oundvikligt att avsnitten överlappar varandra inom avhandlingens olika delar. Genomgången har utförts genom läsning av artiklar och avhandlingar, funna bl. a. med hjälp av sökningar på databaserna LIBRIS, Summons och Google Scholar och med granskning av referenslistor i relevanta artiklar och avhandlingar.

### Skolans bemötande av flerspråkiga elever med fokus på svenska som andraspråk

Denna översikt är indelad i två områden. Den första delen handlar om forskning om styrdokument, medan den andra presenterar forskning om undervisning.

#### **Kategoriseringar av elever i styrdokument**

Skolans personal måste förhålla sig till och tolka styrdokument och andra policydokument för att kunna utföra sina uppdrag. Ett flertal svenska forskare har riktat uppmärksamhet mot olika aspekter av dessa dokument som handlar om flerspråkiga elevers skolsituation och då i synnerhet i grundskolan.

Sabine Gruber (2003) har i sin studie av styrdokument och andra skolpolitiska dokument och rapporter analyserat diskurser som rör hur

’invandrade elever’ benämns och hur det avspeglas i texterna samt vilken betydelse denna grupp elever tillskrivs i texterna. Under 1960-talet får eleverna ett inkluderande epitet ’nya medborgare’, medan de under perioden 1970 – 1990 kategoriseras i termer av att de har särskilda behov och problem. ’Invandrade elever’ blir under denna period således betraktade som avvikande i förhållande till svenska elever och har behov av särskilda åtgärder. I en annan studie (Granstedt 2010: 28) beskrivs hur andra begrepp bli vanliga, som t. ex. ’elev med svenska som andraspråk’, ’minoritets elev’, och ’elev med invandrarbakgrund’. Grubers och Granstedts studie visar hur skolan, trots sina ambitioner och intentioner om inkludering, bidrar till att både producera och reproducera föreställningar om invandrarelever som avvikande, som ’de andra’, vilket annan forskning bekräftar (se även Bunar 2001, Lunneblad & Asplund Carlsson 2009, Parszyk 1999, Runfors 2003).

Ytterligare en studie av Gruber (2007) berör frågan om diskrepansen mellan styrdokumentens intentioner och den faktiska praktiken i skolan. Den har ett fokus på hur skolan och dess lärare tar sig an uppdraget om interkulturell undervisning som läroplanen föreskriver i dess värdegrundsformuleringar. Den etnografiska studien baseras i huvudsak på intervjuer och observationer av klassrumssituationer på en högstadieskola under ett år. Resultaten visar hur kategoriseringen av elever i ’svenskar’ respektive ’invandrarelever’ betraktas som självklar av lärarna. Skolpersonalen konstruerar framför allt kulturella skillnader och dessa cementerar uppdelningen i de två elevgrupperna, baserat på etnicitet. Det blir således ett fokus på elevernas kulturella olikheter, i stället för ett tillvaratagande av deras olika kunskaper, bakgrunder och erfarenheter som styrdokumentet ger uttryck för. Skolpersonalens förhållningssätt benämner Gruber som en slags kulturell rasism, som att ”människor uppfattas vara fastlåsta i ’sin kultur’ ” (2007:201).

Enligt studiens lärarinformerare är det sva-lärarna som innehar kunskap om kulturkrockar och kulturskillnader och bär ett slags övergripande ansvar för ’invandrarelevernas’ skolframgång. Att se det som enbart sva-lärarnas kompetensområde gör att blir det svårt för skolans personal att iscensätta det mångkulturella direktivet som Skolverket förordar i läroplanen (Gruber 2007: 105).

Jag vill betona att ovan nämnda studier är genomförda med ett begränsat material och att slutsatserna därför inte kan bli alltför

## 2. FORSKNINGSOVERSIKT

generaliserande. Men att flera studier visar att flerspråkiga elever betraktas som avvikande och att elevernas kulturella bakgrund inte uppmärksammas i undervisningen ger en samstämmig bild av hur det kan vara i skolan, styrdokumentet till trots. Studiernas resultat ligger i avhandlingens intresse då den undersöker vilka synsätt det finns på sva-ämnet och vilket innehåll ämnet har i styrdokument och undervisning (studie I, II).

### **Kompensatoriskt och särskiljande sva-ämne i styrdokumentet**

Ann-Christin Torpsten (2006) har intresserat sig för innehållet i styrdokumentet och analyserat ett antal av grundskolans läroplaner i förhållande till dess kursplan i svenska som andraspråk. Genom detta belyser hon vad ämnet erbjuder för lärande. I analysen konstaterar Torpsten att de två tidigare läroplanerna (Lgr 62, 69) visar på ett kompenserande synsätt, där elevernas olikheter ses som avvikande och problematiska och därmed behöver elevernas brister kompenseras i syfte att uppnå likvärdighet. Gruppen av elever med svenska som andraspråk nämns inte och avsaknaden av ett självständigt sva-ämne kan sammantaget tolkas som exkluderande, enligt Torpsten. De två senare läroplanernas (Lgr 80 och Lpo 94) intentioner är i stället att en likvärdig utbildning ska vara olika utformad för att möta elevers olika behov och förutsättningar. I dessa tolkar Torpsten att synsättet har ett inkluderande perspektiv där elevernas olikheter ska betraktas som möjligheter. Dock menar hon att trots införandet av svenska som andraspråk som eget ämne, kvarstår problemen med likvärdighet. Sva-ämnets innehåll är alltför likt svenskans, och syftar i alltför hög grad till att kompensera elevernas olikheter som ses som brister. Torpstens slutsats är att trots läroplanens strävan mot mångkulturalitet, så är kursplanen i stor utsträckning monokulturellt präglad. En annan slutsats är att ämnet sva inte i tillräckligt hög utsträckning möter andraspråkselevernas speciella förutsättningar och behov.

Liksom Torpsten (2006) hyser Elisabeth Elmeroth (2006) uppfattningen att kursplanens innehåll i sva (Lgr 80, Lpo94) är väldigt likt det i svenska och att sva blir till ett slags 'skuggämne' (181) till ämnet svenska. Strävandemålen i de båda svenskämnena är i det närmaste

identiska, även om syftesbeskrivningen skiljer sig åt. För ämnet sva står det att ”eleverna ska uppnå en funktionell behärskning av det språket” som är i nivå med den som elever med svenska som förstaspråk har (Skolverket 2000:52). Vidare menar Elmeroth att kursplanen för sva har en assimilerande orientering där målet är att eleverna ska bli så svenska som möjligt. Därför är det viktigt att diskutera den monokulturella normen och hur den påverkar andraspråkselevs studieresultat, påpekar Elmeroth. Även Magnus Persson (2007) menar i sin analys av skolans styrdokument att det finns en ’kulturell vändning’ i skolan som bl a avspeglas i att en åtskillnad görs där ’kultur’ associeras till andraspråkselever och ’samhälle’ med infödda elever (s.43f). Han grundar bl a detta på att kursplanen i sva för grundskolan betonar att ”synliggöra likheter och skillnader mellan ursprungskulturens och det svenska samhällets synsätt och värderingar” och att detta ska göras i syfte att andraspråkseleverna ska förstå det svenska samhällets värdegrund (Skolverket, 2002:104).

Sammanfattningsvis visar forskningen att trots att senare läroplaner har en inkluderande ambition, så är kursplanen i sva monokulturellt och assimilerande orienterad, med nästan identiska mål i jämförelse med svenskämnet. Ovanstående forskning är baserad på grundskolans läroplaner, medan denna avhandling bidrar med forskning inom samma område med avseende på gymnasieskolan och med ett fokus på även på dagens läroplan.

### **Ämnets organisation och urvalskriterier**

Sva-ämnet är en särskiljande literacypraktik som inrättades bl a i likvärdighetens namn, enligt Guadalupe Francia (2013). Mot bakgrund av en analys av utbildningspolitiska dokument och utvärderingsrapporter om sva menar Francia att införandet av skolämnet sva inte har lett till ökad likvärdighet för elever med utländsk bakgrund. Hon frågar sig om elevernas socio-ekonomiska bakgrund egentligen är en större faktor i för placeringen i sva-grupper än om vilket som är första- eller andraspråk för eleverna. Skolverket visar i en rapport på en liknande slutsats och efterlyser lärare med ämneskompetens som kan organisera undervisningen på ett ändamålsenligt sätt för att inte elever väljs ut att läsa sva för att de kommer från en viss socio-ekonomisk bakgrund eller



## 2. FORSKNINGSOVERSIKT

för att de är 'allmänt svagpresterande' (2008:15). Råd och riktlinjer för hur detta ska göras finns dock inte.

Francia menar även att "likvärdighetsmålen bör uppnås utan att det skapas särskilda kursplanemål och betygskriterier för olika elevgrupper" och att en rättvisare fördelning av ekonomiska medel och garantier om välutbildad skolpersonal skulle kunna vara en väg till framgång (2013: 125).

Francias resultat och slutsatser går i linje med OECD:s rapport (2005) även om rapporten framhäver ämnet sva som värdefullt ur några aspekter såsom att undervisningen har som fokus att möta flerspråkiga elevers specifikt språkliga behov, något som Francia förbiser. Organisationen anser dock i sin rapport att åtgärderna för elever i Sverige med utländsk bakgrund har varit undermåliga. Bl a menar de att elever stannar i sva-gruppen trots att de skulle kunna gå över till undervisningen i svenska och i sva-grupperna finns elever som tillhör andra eller tredje generationens invandrare och som med stor sannolikhet ser svenska som sitt förstaspråk. Bilden i OECD:s rapport bekräftas av Skolverkets (2008) studie med enkäter som riktats till skolledningar på Sveriges grundskolor, intervjuer av elever, lärare och rektorer på ett flertal grundskolor samt uppföljning av elever från år 3 till 9. Ett anmärkningsvärt resultat är att en dryg femtedel av enkätstudiens skolor uppger att undervisningen i sva även innefattar elever med svenska som förstaspråk och att dessa elever utgör ca 15%. Studien visar också att undervisning i sva organiseras på olika sätt, ofta betraktas som stödundervisning och att oftast svagpresterande elever i allmänhet deltar i denna undervisning.

En kategorisering i förstaspråk och andraspråk är något förlegat enligt Sangeeta Bagga-Gupta (2004:19) och hon ifrågasätter den skarpa avgränsningen i språk, i synnerhet i skolans värld. Hon menar att språk-kompetens tillskansar man sig under hela livet. Uppdelningen är eurocentrisk och synsättet förbiser att en majoritet av jordens befolkning är flerspråkig. Bagga-Gupta och Säljö (2013) diskuterar att literacy-färdigheter inte kan utvecklas isolerat och är inte heller enbart en kognitiv färdighet som kan tränas utan att:

Literacy är istället en samhälleligt förankrad förmåga, och för att man ska utveckla sådana färdigheter förutsätts att det finns sammanhang där dessa används och är viktiga. Utvecklingen av literacy-färdigheter

är, med andra ord, en social och politisk process och en del av en omvälvning av en community eller praktikgemenskap. (2013:11)

Vad detta synsätt kan få för pedagogiska konsekvenser är det dock svårt att sja om, men det borde vara värt att beakta vid en utveckling av ny organisation av svenskundervisningen för alla elever. Detta återkommer jag till i diskussionskapitlet. Att det behövs speciell språkutbildning i svenska för invandrare (SFI) för nyanlända elever står bortom allt tvivel. Dock är deras behov inte fokus i denna studie som har avancerade andraspråksinlärare som forskningsobjekt. Många ungdomar växer idag upp i Sverige med flera olika språk som de kan använda sig av på ett varierat sätt och som inte låter sig enkelt kategoriseras i termer av första- och andraspråk (Hyltenstam & Lindberg 2004:15f). I detta sammanhang ligger det i avhandlingens intresse att även begreppet modersmål problematiseras, som i många sammanhang är synonymt som det språk som en person lär in först. Skutnabb-Kangas (1981) definierar begreppet utifrån ursprung, kompetens, funktion och attityd, vilket också är i linje med UNESCO:s (2003) beskrivning att “the language(s) that one identifies with or is identified as a native speaker of by others; the language(s) one knows best and the language(s) one uses most”(s. 14). På en och samma gång kan alltså flera kriterier användas och förändras under en persons livstid. Tove Skutnabb-Kangas poängterar att samtliga kriterier fränsett ursprung kan ändras och på så vis får inte modersmålet betraktas som statiskt eller stabilt (1981:25). Människor kan alltså ha lärt sig och socialiserats in i ett språk, men kan känna tillhörighet till eller inneha bättre kompetens i ett annat. Utifrån detta resonemang kan man inte godtyckligt kategorisera elever i vilket svenskämne de ska följa, utifrån om svenska tycks vara deras första- eller andraspråk. Några tydliga riktlinjer eller urvalskriterier står inte att finna.

### **Inkluderande eller åtskild andraspråksundervisning**

Relationer, trygghet och fokus på samarbete i klassrummet mellan elever, oavsett bakgrund, och mellan elever och lärare är av stor vikt för lärandet och har uppmärksammats internationellt av flera forskare, i synnerhet inom det specialpedagogiska forskningsfältet (se t. ex. Dion, Fuchs & Fuchs 2007, Male 2007). De Valenzuela (2007) skriver:

## 2. FORSKNINGSOVERSIKT

Sociocultural theory fosters more culturally sensitive perspectives on language use in the classroom and reframes differences in the language use of culturally and linguistically diverse students from a deficit perspective to one which recognizes the value and importance of students' home language and culture to their learning and development. (2007:16)

Här tas elevers olikhet tillvara och skillnader betraktas som berikande för alla. Även forskningsfältet *cooperative learning* visar att heterogena elevgruppers interaktion och samarbete i smågrupper befrämjar både kunskaps- och språkutveckling, liksom relationer (se t. ex. Cummins och Early 2011).

Ett flertal svenska studier visar på interaktionens gynnsamma effekt på elevers förståelse av texter och språkutveckling (Lindberg & Skeppstedt 2000, Reichenberg 2000, 2008). En studie visar på hur elever i smågrupper använder språket när de ska lösa olika uppgifter i SO-ämnena (Gröning 2006). Grupperna är heterogena och består av elever med både svenska som förstaspråk och andraspråk. Slutsatsen är att eleverna utgör språkliga resurser och stöd för varandra. Båda elevgrupperna bidrar i interaktionen, även om de som har svenska som förstaspråk tar något större talutrymme. Genom att använda språket för att upptäcka och tolka företeelser i samspel med andra i smågrupper med elever från varierande språklig och kulturell bakgrund gör att elever utvecklas och tar aktiv del i sin inläring (Barnes & Todd 1995).

En åtskild undervisning försämrar utvecklingen, enligt en studie av Benjamin Zufiaurre (2006). Hans studie utgörs av fallstudier i tre olika spanska skolor och syftar till att undersöka hur en inkluderande skola kan fungera för invandrare elever. Resultaten visar att delaktighet och heterogena undervisningsgrupper ger bra resultat med målet att nå en social integration. Ett samarbete mellan elever oavsett deras olikheter eller svårigheter är den bästa grunden för lärande, enligt honom. Dock visar inte hans studie hur elevernas språkliga utveckling mer specifikt ser ut.

Dawn Allens (2006) studie visar även den på integrationens betydelse. Allen har intervjuat tjugo ungdomar i den kanadensiska provinsen Quebec där franska är majoritetsspråket. De flesta kom från förberedelseklasser och de fick frågor om sina erfarenheter av undervisning i franska som andraspråk. Resultaten är nedslående.

The French language itself became something of an enemy to these students who so desperately wanted to go on with their education and their lives. Because French was used as a gatekeeper to the mainstream, rather than as a tool for communication and learning, the students came to resent it and even act out against it. (2006:261)

Mot bakgrund av studiens resultat drar Allen slutsatsen att den särskiljande språkundervisningen motverkar integration då eleverna ser på undervisningen som en slags broms i strävan efter att få ingå i den ordinarie undervisningen och gemenskapen. Många invandrarelever i Quebec ser inte franskan som något som ger dem tillträde till Kanada eller USA, utan något som begränsar dem till Quebec.

En motsvarande studie om hur flerspråkiga elever upplever skolan och lärandet och då i synnerhet ämnet svenska som andraspråk är Torpstens (2008). Den utgörs av en narrativ analys av tre texter, livsberättelser, från lärarstudenter med utländsk bakgrund och tre gruppamtal, med samma studenter. Fokus är hur de har upplevt andraspråksundervisningen. Sammantaget visar livsberättelserna att informanterna kände sig exkluderade när de blev skilda åt från klassgemenskapen genom att hänvisas till att läsa sva och de kände ett visst motstånd gentemot ämnet. De upplevde ämnet som ett färdighetsämne utan någon individualisering.

När undervisningen inte utgick från individuella färdigheter som resurser och tillgångar utan som problem och brister kände informanterna att de inte accepterades. De upplevde utanförskap och därmed brist på delaktighet och gemenskap. (2008:152)

Undervisningen kännetecknades av en subtraktiv inriktning, där elevernas erfarenheter inte tillvaratogs och där deras s. k. brister uppmärksammades. Dessutom saknade deras lärare formell kompetens i svenska som andraspråk.

Ytterligare en studie om skolämnet sva är Lena Fridlunds (2011) som har haft lärarnas praktik som fokus. Hon har undersökt hur lärare och rektorer på grundskolor förhåller sig till åtskild undervisning i svenska för vissa elevgrupper, hur ämnet sva organiseras på två skolor och hur det formuleras och motiveras i styrdokument. Fridlund tar avstamp i ett socialkonstruktionistiskt synsätt som förhåller sig ifrågasättande och betraktar kunskap som skapad av människor emellan och avhängig av den kulturella kontexten. Etnografisk metod med

## 2. FORSKNINGSOVERSIKT

klassrumsobservationer och dokumentanalys är den huvudsakliga metodologin, men även intervjuer av skolpersonal utgjorde del av det empiriska materialet. Ett konstaterande hon gör är att sva-ämnet organiseras som ett självständigt ämne där innehållet i undervisningen i stort sett är detsamma som i svenskämnet. Hennes resultat visar att myndigheter och forskning är eniga om att svenska som andraspråk ska vara ett eget ämne, något som skiljer Sverige från många andra länder där inkludering förespråkas.

Ännu ett resultat av studien visar att lärarna i sva har svårt att motivera sin undervisning i språkutvecklande termer, utan de menar istället att eleverna behöver arbetsro i mindre grupper, att de kommer från en annan kultur och att de behöver en 'enklare' undervisning, dvs. lägre krav, för att möta elevernas behov. Slutsatsen blir, enligt Fridlund, att elevgruppen betraktas som annorlunda av kamrater och skolpersonal. Dock är hennes slutsatser att det inte är undervisningen utan framför allt styrdokumentet som gör sva till ett särskiljande ämne, där "styrdokumentens motsägelsefulla formuleringar tenderar att försvåra snarare än att underlätta genomförandet" (s. 241) av en inkluderande undervisning. Att verkställa och implementera styrdokumentens intentioner är inte något som sker per automatik utan ger stort utrymme för tolkning, visar även internationell forskning (se t. ex. Creese och Leung 2003).

Fridlund kan dock kritiseras för att förbise språkliga aspekter, som exempelvis vikten av kunskaper i såväl förstaspråk som i svenska för att tillägna sig ämneskunskaper. Barns språkliga bas byggs upp redan innan de börjar skolan och den ligger till grund för fortsatt språk- och kunskapsutveckling under skolgången (Viberg 1993). Då blir det en dubbel uppgift för flerspråkiga elever som kommit till Sverige efter att ha byggt upp en bas i ett annat språk. De ska samtidigt följa med i ämnesstudier och lära sig svenska, något som Fridlund inte resonerar om i sin studie. Ytterligare en kritisk aspekt av Fridlunds studie är valet av titel, *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma*, eftersom det inte är interkulturell pedagogik som diskuteras, utan uppdelningen av första- och andraspråks elever och organiseringen av ämnet i den studerade skolan.

Både Fridlund och Torpstens resultat visar att skolämnet svenska som andraspråk inte fungerar tillfredställande, men deras slutsatser om

svenskämnenas uppdelning är olika. Fridlund menar att den ordinarie svenskundervisningen bör förbättras och bli ett inkluderande ämne för alla elever, medan Torpsten resonerar om att ämnet ska behållas. Dock bör undervisningen utvecklas så att den bättre möter andraspråkselevs speciella behov.

Utöver ovan nämnda studier har ett ytterligare antal svenska forskare (se t. ex. Haglund 2005, Milani 2007, Wingstedt 1998) genom sina studier dragit slutsatser att skolan ofta har ett monokulturellt såväl som ett monolingvistiskt bemötande av elever med invandrarbakgrund, vilket också bekräftas av internationell forskning om minoritetselever i hela världen (se t. ex. Cummins 2001, Pavlenko 2002, Vollmer 2000). Skolan intar en kompensatorisk hållning där elevers bristande språkkunskaper ständigt är i fokus, trots all retorik om berikande inkludering och en ’skola för alla’ (se t. ex. Haglund 2005, Lahdenperä 2004, Runfors 2003).

### **Kategorisering i ljuset av marknadsanpassning**

Att det inte enbart är elevers språkliga kompetens som bidrar till förenklade kategoriseringar utan också marknadsanpassningen av skolan, vittnar Johannes Lunneblads och Maj Asplund Carlssons (2009) studie om. Den är en del av en större etnografisk studie av ämnet svenska i årskurs 5 och analyserar vilka diskurser som lärare och skolledare använder i talet om vem som är en elev med svenska som andraspråk. Resultaten visar att såväl lärarna som skolledarna talar om ämnet som förbehållet elever med dåliga skolresultat och att elevgruppen har brister.

Vi kan alltså se hur samma elever både kan positioneras som en tillgång och som något som är extra resurskrävande beroende på vilken diskurs som artikuleras i lärarnas tal. Blandningen av elever som en mångfald av traditioner, religioner och kulturer beskrivs som något positivt, medan positionen elev med svenska som andraspråk i huvudsak får sin betydelse genom lärarnas tal om svårigheter för eleverna att följa med i undervisningen. (2009:94)

Elevgruppen ses som extra resurskrävande och forskarna menar att detta måste ses i ljuset av skolans marknadsanpassning. Frågor om skolans ekonomi relateras således i stor utsträckning till frågor om etniskt ursprung. ”Elever med svenska som andraspråk blir ett ekonomiskt risktagande” (s.101) är således en av studiens slutsatser och författarna

## 2. FORSKNINGSOVERSIKT

ställer sig frågan vad som händer med skolans demokratiuppdrag och elevers rättighet till likvärdig utbildning då skolans ekonomi måste stå i förgrunden.

En annan studie som berör skolans marknadsanpassning och det fria skolvalet är Jenny Kallstenius (2010). Den handlar om hur elever som är bosatta i Stockholms förorter började söka sig in till innerstadsskolor under 2000-talet, ofta för att få en bättre möjlighet till integration. Samtidigt börjar innerstads eleverna söka sig till andra skolor, både kommunala och privata alternativ. Syftet med avhandlingen är att ”vidga perspektivet och titta på Stockholm som helhet och fånga dynamiken mellan den socioekonomiska och etniska boendesegregationen å ena sidan, och skolvalfriheten å den andra” (2010:4). Med hjälp av Bourdieus (1994) teoretiska ramverk om kapital, fält och habitus undersöks och analyseras vilket förhållningssätt skolpersonal, föräldrar och elever har till det fria skolvalet och hur det används. I sitt etnografiska fältarbete var hon en deltagande observatör på tre grundskolor under ett läsår och förutom att observera lektioner, föräldramöten, konferenser, raster, personalrum intervjuade hon också inblandade aktörer. Något entydigt svar kommer Kallstenius inte fram till. Dock drar hon slutsatsen från sina resultat att resursstarka och studiemotiverade elever söker sig bort från skolor med låg status, uppbackade av sina föräldrar, som har utbildningskapital.

Föräldrarna beskriver hur ett ökat elevinflöde från socialt utsatta förorter och den mer framträdande mångkulturella elevsammansättningen som blir konsekvensen förknippas med problem och en försämrad utbildningskvalitet. Den ökade mångfalden beskrivs som många gånger negativ för de egna barnens skolgång. (Kallstenius 2010:205)

Informanternas berättelser visar en social och mental distans mellan ’svenskar’ och ’invandrare’. Samtidigt visar också resultaten att val av skola kan vara ett sätt för elever och föräldrar att undvika boendesegregationens negativa konsekvenser. Elever som bor i de socialt utsatta områdena kan söka sig bort från de lokala skolorna, vilket även detta leder till ökad segregation.

Kallstenius menar att skolvalfrihet inte behöver leda till ökad integration, eftersom det är de resursstarka och engagerade föräldrarna och eleverna som gör aktiva val. Valfriheten kan då ge upphov till en

uppdelning av elever med olika bakgrund och förutsättningar, vilket kan leda till problem för skolor med svagare positioner i utbildningsfältet.

Bristtänkandet i förhållande till sva-elever som Lunneblad och Asplund Carlsson diskuterar, likväl som denna sociala och mentala distans mellan svenskar och ’invandrare’ som Kallstenius beskriver kan överföras till avhandlingens fråga om sva som ett särskiljande eller inkluderande ämne i förhållande till det traditionella svenskämnet och till skolan som helhet.

### **Försvar av sva**

Mycket av den forskning som redovisats ovan, i huvudsak inom det sociologiska och pedagogiska fältet, visar att skolan reproducerar kategorier i ’vi och dom’ och att sva-ämnet kan ses som segregande och exkluderande. Dock menar Inger Lindberg (2009:18) att kritiken av sva-ämnet och av sva-undervisningen bör ses i ljuset av den bristande och undermåliga implementeringen av ämnet (se även Hyltenstam 2000). Hyltenstam och Milani (2012) sammanfattar orsakerna till att sva-ämnet ifrågasätts. Många lärare i ämnet är obehöriga i jämförelse med övriga skolämnen, det finns negativa attityder till ämnet hos både föräldrar och elever och ämnet betraktas som ett stödämne. Dessutom blir sva-ämnet det mindre attraktiva i ”en skola som fortfarande så starkt präglas av den enspråkiga normen” (Lindberg 2012:35). Det är alltså svårt att besvara frågan huruvida sva-ämnet är särskiljande med negativa förtecken eller inte, så länge ämnet inte genomförts enligt vad styrdokumentet föreskriver och med en stor andel obehöriga lärare i ämnet. Vad som också är viktigt att tänka på när man resonerar om huruvida sva-ämnet kan vara särskiljande eller exkluderande är att deltagande i sva-undervisning endast sker några timmar i veckan, eftersom sva-eleverna läser tillsammans med andra elever resten av tiden.

Vad som saknas i den svenska skolan, konstaterar Lindberg, är specialutbildade lärare och skolledare med kunskap i andraspråksutveckling. Bristen på denna kompetens, menar hon, bidrar till att eleverna inte får den möjlighet till skolframgång de behöver (2012: 46). En tämligen enad forskarkår menar att skolans uppdrag är att ge flerspråkiga elever en kvalificerad ämnesundervisning med god språklig stöttning så att de kan hålla takten med sina enspråkiga kamrater



## 2. FORSKNINGSOVERSIKT

samtidigt som de är socialt inkluderade. Att underskatta den tid det tar att lära sig ett adekvat skolspråk och negligera de språkliga behov som flerspråkiga elever har för att nå skolframgång är att gå emot den forskning som skett inom det internationella andraspråksfältet under de senaste decennierna (se t. ex. Cummins & Early 2011, Gibbons 2002, Schleppengrell 2004, Thomas & Collier 2002). Undervisning i sociokulturellt stödjande miljö där elever får uppgifter på andraspråket som stämmer med deras ålders- och mognadsnivå, där läraren visar respekt för det språk, de kunskaper och erfarenheter eleven har med sig och där all ämnesundervisning är språkligt anpassad leder till skolframgång (Axelsson 2013). Lika viktigt är det att skapa flerstämmiga klassrum där alla elever aktivt får delta och påverka (se t. ex. Cummins 1996, Dysthe 1995, Thomas och Collier 2002). En stor majoritet av forskare inom andraspråksinlärning menar att genom en utgångspunkt i flerspråkighet och mångkultur och med ”inkludering som attityd i stället för fysisk planering” (Lärarnas Nyheter 2012-03-01) skapas förutsättningar att uppfylla elevers olika behov. Andraspråkselever måste ges möjlighet att ta igen det språkliga försprång som deras jämnåriga kamrater skaffat sig och då det räcker inte med att diskutera organisation av skolans svenskämnen. Dock bör den forskning som tidigare redovisats om sva-ämnets särskiljande och exkluderande aspekter, tas på allvar och ställas i relation till forskning om andraspråkselevers specifika språkliga behov, något som denna avhandling avser bidra med.

### **Avhandlingens relevans i relation till tidigare forskning**

I översikten ovan har jag visat att flerspråkiga elevers situation i skolan med fokus på sva-ämnet har undersökts och diskuterats inom forskning. En del studier problematiserar och analyserar hur styrdokumentet och skolpersonal kategoriserar flerspråkiga elever och hur kursplanerna skiljer sig mellan de två svenskämnena. Andra studier belyser sva-ämnets undervisning och huruvida ämnet är särskiljande eller inkluderande. Denna forskning har uteslutande berört grundskolan, medan min avhandling bidrar med att ur olika aspekter belysa gymnasieskolans sva-ämne.

## Forskning om litteraturdidaktik och litteraturreception

I detta avsnitt presenteras forskning med relevans för avhandlingens frågor om hur flerspråkiga elever skapar mening i sitt möte med två romaner och i förlängningen skönlitteraturens roll i andraspråksundervisningen.

### Litteraturdidaktik i andraspråksperspektiv

I Vetenskapsrådets översikt av svensk forskning om litteraturdidaktik (2006) presenteras ingen studie om läsning av skönlitteratur ur andraspråksperspektiv. Inte heller i Vetenskapsrådets forskningsöversikt (2012) om flerspråkighet som beskriver både svensk och internationell forskning refereras det i någon större utsträckning till svenska studier om litteraturens roll i andraspråksundervisningen och då i förhållande till litteracitetsutveckling. De tretton litteraturdidaktiska avhandlingar skrivna under 2000-talets första decennium som Degerman (2012) refererar till rör ämnet svenska. I två nyutkomna antologier om läsundervisning och litteraturdidaktik i svensk skola (Jönsson & Öhman 2015, Tengberg & Olin-Scheller 2015) presenteras nya studier varav flera handlar om innehållet i ämnet svenska, men ingen om svenska som andraspråk. Den enda svenska avhandling jag funnit som hämtat empiri från ämnet svenska som andraspråk är Eva Hultins (2006) studie om litteratursamtal (se nästa avsnitt).

Arthur Bradford (2006) diskuterar skönlitteraturens möjligheter i andraspråksundervisningen och menar att lärare i *English as a Second Language* (ESL) använder litteratur som redskap för språkinläring på tre olika sätt. För det första kan skönlitteratur hjälpa eleverna med utvidgning av deras ordförråd och för det andra blir eleverna mer vana vid vissa syntaktiska mönster som inte används lika ofta i det talade språket (2006:202). Men en del lärare använder litteraturen på ett tredje sätt, menar Bradford:

/.../to help students of English as a second language understand the societies in which English is spoken. By reading the literature of the society, a student is able to grasp some of the deeper psychological forces that motivate behavior within the society. (2006:203)

## 2. FORSKNINGSOVERSIKT

Detta kan appliceras även på svensk kontext enligt mitt synsätt, även om man måste vara försiktig med att använda litteratur som något slags assimilationsredskap. Bradford fortsätter med att diskutera hur litteratur kan befrämja språkutveckling samtidigt som eleven får möjlighet till att uppleva litteratur och tillägna sig en litterär kompetens.

Sammanfattningsvis verkar det vara tunnsått med litteraturdidaktisk forskning om flerspråkiga elevers läsning och om litteraturundervisning i svenska som andraspråk. Detta är en av flera utgångspunkter för denna avhandling som vill bidra med forskning om skönlitteraturens roll i svämnet. Dock menar jag, att allmängiltiga litteraturdidaktiska teorier också måste vara relevanta för ämnet svenska som andraspråk på gymnasienivå. I följande avsnitt och i följande kapitel presenteras därför teorier om litteraturdidaktik ur såväl internationellt som nationellt perspektiv.

### **Studier av litteraturundervisning**

Av vikt för denna avhandling är fyra svenska empiriska studier som rör olika aspekter av litteraturundervisning. Den första är Michael Tengberg (2011) som beskrivs närmare i kapitel 3, eftersom resultaten av studien bidrar med ett teoretiskt ramverk i form av läsartsbegrepp vilka använts som analysverktyg i receptionsstudierna (III och IV).

Den andra studien är Anita Vargas (2013) där fyra olika textsamtal analyseras i två klasser i åk 6 och 7 med det övergripande syftet att stödja eleverna att utveckla läsförmågan. Hon uppmärksammar hur lärare genom samtal kring skönlitteratur explicit kan undervisa i läsförståelsestrategier och därigenom erbjuder eleverna stöd i att utveckla sin metakognitiva förmåga. Med hänvisning till internationell forskning definierar Varga att en utvecklad metakognition kopplat till läsprocesser ska ”förstås som förmågan att iaktta, problematisera, kommunicera och i förlängningen påverka den egna läsförståelse- och tolkningsprocessen genom aktiva val av läsförståelsestrategier” (s. 496) och i sin empiri visar Varga på lärares olika undervisningsstrategier. Resultaten visar hur lärarna stödjer eleverna att utveckla metakognition i fyra olika avseenden:

- 1) identifiera och synliggöra premisserna för de egna frågeställningarna, infallsvinklarna och synpunkterna, 2) observera och verbalisera den egna tolkningsprocessen 3) iaktta, reglera och kommunicera bruket av läsförståelsestrategier samt 4) urskilja texten

som en estetisk konstruktion och interaktionen/transaktionen mellan text och läsare. (2013:451)

Varga menar att dessa stöd tillsammans med ett utvecklande av ett metaspråk skapar grund för att elever fördjupar sin läsförmåga och förmåga att samtala om litteratur.

En tredje för avhandlingens sammanhang intressant studie är Eva Hultins (2006). Hon analyserar, i likhet med Tengberg, undervisning i litteratur med fokus på samtal i olika klasser, däribland en i svenska som andraspråk. De samtalsgenrer hon identifierar i denna klass benämner hon som det *kultur- och normdiskuterande samtalet* och det *informella boksamtalet*. I dessa samtal är alltså syftet att diskutera kulturer och normer. Hultin menar att den aktuella undervisningen utgår från erfarenhetspedagogik. Elevernas synpunkter tillvaratas och litteraturen ses som en kunskapskälla, där man diskuterar kulturella och sociala normer och värderingar i ljuset av egna erfarenheter. Hultin ställer sig frågan om det är en slump att just dessa samtalsgenrer råder i ämnet svenska som andraspråk, där texterna i första hand inte behandlas som litterära texter, utan som ett sätt att värdera och diskutera olika kulturella fenomen i framför allt samtidsformer.

Den sista och fjärde studien som är av relevans för avhandlingen är Stig-Börje Asplunds (2010). Han undersöker, bl. a. genom videoinspelningar, några pojkars litteratursamtal. Elevgruppen följde gymnasiets fordonsprogram. Asplund visar på hur pojkarna konstruerar sina sociala identiteter och hur de positionerar sig som läsare. Resultaten både bekräftar och utmanar den vanliga bilden av fordonspojkaras läsning och de visar på en mångfacetterad bild av deltagarna. Det finns underlag som visar att pojkarna är kompetenta läsare som tar läsningen på allvar. Emellanåt blir det dock en ’grabbig’ jargong som skapar gemenskap och en stark känsla av tillhörighet i gruppen och pojkarna är måna om att komma överens och att inte sticka ut. Asplund menar att i detta sammanhang är lärarens roll viktig genom att visa på att det kan finnas olika tolkningar och förhållningssätt till de litterära texterna.

Sammanfattningsvis är dessa studier av intresse för avhandlingen då lärarens roll i elevers litteratursamtal undersöks och diskuteras, liksom hur elever kan läsa och tolka en skönlitterär text både som en estetisk konstruktion och som språngbräda för att associera till och diskutera samtidsfenomen

### 3. Teoretiska utgångspunkter

Detta kapitel syftar till att presentera avhandlingens huvudsakliga inspirationskällor, teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp.

Avhandlingen har framförallt sin teoretiska grund i det sociokulturella perspektivet på lärande. Det sociokulturella perspektivet är en del av socialkonstruktionismen som intar en kritisk inställning till det till synes självklara och till förgivettagna 'sanningar' om verkligheten. Detta är av relevans för mina två första studier inom avhandlingen där jag granskar ämneskonception och styrdokument för ämnet sva.

Inom det sociokulturella perspektivet ses lärande som en samarbetsinriktad och social aktivitet med språket i centrum. Genom interaktion med andra människor får vi kulturella resurser i form av språkliga medierande redskap som gör att vi kan tillägna oss kunskap och delta i sociala aktiviteter och sammanhang (Vygotskij 1978, 2001). Kommunikation och lärande är kulturellt och socialt skapat och utvecklas i den kontext som individen befinner sig i. Lärandet är alltså situerat (Alvesson & Sköldberg 2008, Säljö 2005, 2010).

Den sociokulturella teorin är inspirerad av Vygotskijs modell av den proximala utvecklingszonen (1978) där en mer kunnig person i interaktion vägleder och stöttar den som är mindre insatt inom ett område. Detta utvecklande samspel kan vara mellan lärare och elev, men också mellan elever - ”under adult guidance or in collaboration with more able peers” (Vygotskij 1978:86). Allt eftersom handledningen fortsätter blir eleven alltmer självständig och kan hantera de nya tankegångarna eller insikterna på egen hand. De kunskaper och det meningsskapande som eleven efterhand klarar av ligger inom den proximala utvecklingszonen.

Dessutom innefattar det sociokulturella perspektivet en syn på språket som ett redskap för meningsskapande i sociala praktiker. Språket kan inte skiljas från sitt sociala sammanhang, utan är både en individuell och social process som är beroende av varandra. Hur vi utvecklar vårt tänkande är beroende av språket och Lev Vygotskij menar att tanken har sin upprinnelse i ordet, tanken ”föds i ordet” (2001:472) och tankar fullbordas genom att de får en språklig dräkt i samspel med andra. Det

sociala samspelet är alltså en avgörande drivkraft i språktillägandet, där egna tankar ges uttryck i muntliga formuleringar och möter gensvar.

För att beskriva vad som sker i litteratursamtal där elever sinsemellan hjälper varandra till förståelse och meningsskapande med eller utan lärarens stöd, är denna övergripande teori om den närmaste utvecklingszonen och att lärande och språktillägnande sker i interaktion med andra, relevant för min avhandling och utgångspunkter för de två senare studierna.

## Språk, kultur, identitet

Min läsning av Martha Nussbaum (1997) och Jim Cummins (1996, 2000, 2001) har inneburit en inspirationskälla genom forskningsprocessen. Deras teorier och tankar om språk, kultur och identitet samt om litteraturens möjligheter (och då i synnerhet skönlitteraturens) visar på hur skolan kan förhålla sig till och bemöta elever, i synnerhet flerspråkiga elever. Även om hänvisningar till Nussbaum är få i avhandlingens ingående studier har min läsning av hennes filosofi inneburit en förståelse och möjlighet till analys av vad undervisning i skönlitteratur kan innebära för elever.

Ur ett internationellt perspektiv pläderar Nussbaum för det nödvändiga med en humanistisk bildning, i enlighet med framför allt Sokrates och Aristoteles principer, i ett demokratiskt samhälle. Hon skriver att i dagens multikulturella och globaliserade värld måste vi fråga oss vad en god medborgare bör veta för att kunna hantera tillvarons komplexitet. Många av de svåraste problem som vi ställs inför kräver en dialog som förenar människor från olika nationella, kulturella och religiösa bakgrunder (1997:8).

Nussbaum för ett resonemang om *liberal education*, ett bildningsideal som ursprungligen kom från USA och som syftar till att allsidigt utveckla människors olika förmågor. Nussbaum vill förnya *liberal education* genom att studiet av andra kulturer läggs till och hon diskuterar förhållandet mellan detta bildningsideal och medborgarskap. Hon anammar en klassisk idé om världsmedborgaren som har en lojalitet med människor i hela världen. Nationella och lokala uttryck och lojaliteter betraktas som underställda och en mångfald av perspektiv på vad som är viktigt

### 3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

erkänns. Vi ingår i en gemenskap som startar i jaget och den närmsta familjen och gruppen, men som efter hand kan växa sig allt större och rikare på förståelse och insikter för att till slut omfatta en global gemenskap. Det allra viktigaste är, enligt Nussbaum, att vi erkänner det mänskliga livets värde överallt och att vi ser oss själva som sammanbundna med människor över hela världen. (1997:9) Nussbaums kontext är den amerikanska universitetsvärlden, men jag vill genom min studie visa att hennes tankar mycket väl kan appliceras på ett svenskt utbildningssammanhang, inom såväl allmän- som ämnesdidaktik.

För att kunna bli goda och välutbildade världsmedborgare bör vi, utöver den vetenskapliga förståelsen, utveckla tre förmågor menar Nussbaum. Den första är kritisk förmåga. Vi bör ställa oss kritiska till oss själva och inte anamma auktoriteter ofreflekterat. Inte minst våra egna traditioner måste sättas under luppen. Denna förmåga tangerar den modell som Hilary Janks (2013) har arbetat fram för att arbeta med *critical literacy*. *Critical literacy* bygger på en tanke om social rättvisa och vill fokusera det sätt på vilket text och språk reproducerar världen.

Essentially, critical literacy is about enabling young people to read both the word and the world in relation to power, identity, difference and access to knowledge, skills, tools and resources. (2013: 227)

Utöver den kritiska förmågan behövs en andra, nämligen förmågan att förstå andra kulturer, att se oss själva som något mer än en medborgare inom en region eller grupp. Genom en interkulturell utbildning som inkluderar kunskap om fler religioner och kulturer kan vi lära oss att förstå att vår egen tillvaro inte är bättre än någon annans, utan att behöva förminska oss själva.

Att utveckla förståelse för mångkulturalitet och interkulturalitet och hur de verkar i förhållande till litteraturundervisning och lärande ligger i avhandlingens intresse, likaså en diskussion om flerspråkiga elevers situation i en vidare social kontext. De komplexa begreppen har tillskrivits en mängd olika tolkningar och det är svårt att finna enhetliga definitioner. I relation till skola och utbildning används ofta begreppen i projekt som handlar om 'invandrarelever' som kan utgöra problem på grund av sin mångkulturalitet (Teshahuney 1999). Hans Lorenz och Bosse Bergstedt (2006) förklarar att ett mångkulturellt samhälle eller en mångkulturell skola "innebär att samhället eller skolan befolkas av

individer som representerar skilda kulturer, etnicitet eller nationaliteter” (s. 16). Här ska det, enligt mitt synsätt, även läggas till socio-ekonomisk bakgrund.

Caroline Ljungberg (2005) menar att för att kunna förstå och tolka idén om en mångkulturell utbildning behöver man analysera begreppet efter den ideologiska kontexten. För avhandlingen är en av Ljungbergs analyser av mångkulturalism användbart i en pedagogisk kontext:

Kritisk mångkulturalism handlar om relationer mellan olika grupperingar i samhället och har som syfte att uppmärksamma och ifrågasätta relationer som leder till förtryck. En mångkulturell utbildning eller undervisning studerar relationer i samhället och inkorporerar fler perspektiv och erfarenheter än enbart det dominerande. Kritisk reflektion är en central komponent. (2005:181)

Denna definition är alltså ett sätt att se på mångkulturalism som står i samklang med Nussbaums syn på kritisk förmåga och på förmågan att förstå andra kulturer. I avhandlingen används också begreppet som en markering av att i skolan finns elever med en mängd olika kulturella bakgrunder som speglar en heterogenitet.

När det handlar om begreppet *interkulturalitet* ansluter jag mig till följande definition som förklarar vad som avses med att vara interkulturell:

[...] the capacity to reflect on the relationship among groups and the experience of those relationships. It is both the awareness of experiencing otherness and the ability to analyse the experience and act upon the insights into self and other which the analysis brings. (Alred, Byram and Fleming 2003:4)

Interkulturalitet inbegriper således både reflektion och handling i förhållande till en själv och till andra. Pirjo Lahdenperä (2004) förklarar att interkulturellt lärande är processer där de hinder som utgörs av vår egen uppfostran, våra värderingar och vår grupptillhörighet kan elimineras och ta oss ur vår kulturellt begränsade horisont. Genom interaktion och kommunikation och genom att problematisera kulturbundna antaganden och perspektiv kan vi ompröva våra föreställningar.

Nussbaums två förstnämnda förmågor om kritiskt förhållningssätt och förmåga att förstå andra kulturer är relaterade till fakta, medan den



### 3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

tredje handlar om empati och andra känslor, narrativ fantasi, eller med Nussbaums egna ord: "[...] the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself" (1997:11). Detta är inget som ska ske okritiskt, utan vi ska genom perspektivbyten reflektera och granska andras livssituationer och agerande genom användandet av fantasin. Enligt Nussbaum är läsning av skönlitteratur synnerligen lämpat för detta ändamål (1997:85ff). Litteraturens stora potential ligger i att den ger möjligheter att uppleva och reflektera över livsstilar och idéer.

Nussbaum har blivit kritiserad för att idealisera litteraturläsning och för att inte problematisera litteraturens ställning i det digitala samhället. Persson skriver att i Nussbaums resonemang kan man hamna "farligt nära myten om den goda litteraturen – att man självklart blir en god människa av att läsa litteratur" (2007:258). Jag tolkar Nussbaums resonemang som att litteraturen kan vara en språngbräda för kritiska diskussioner och samtal om etiska och kulturella frågor. Detta behöver i slutändan inte alls innebära att man blir 'en god människa', men däremot en mer medveten och kosmopolitisk medborgare.

Kanske kan hennes tankar om världsmedborgaren ses som alltför utopiska. Dock överensstämmer hennes idéer med läroplanens värdegrund:

Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. /---/ 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. Skolan är en social och kulturell mötesplats, som har både en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som verkar där.

Mål: kan samspela i möten med andra människor utifrån respekt för skillnader i livsvillkor, kultur, språk, religion och historia,

kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen (SKOLFS 2011:144)

Nussbaums visioner om litteraturens särställning kan knytas till mitt läsprojekt där elever läser, diskuterar och samtalar om tre romaner inom

temat ’utanförskap och identitet’<sup>2</sup>. I dessa samtal resonerar de om kultur, identitet och språk och genom detta menar jag att de har möjlighet att utveckla de förmågor som Nussbaum förespråkar i visionen om världsmedborgaren.

Läsning och kritiska samtal i skolan om händelser och människors agerande i fiktiv form, kan vara *ett* av flera sätt att skapa empati, förståelse och tolerans. Persson skriver att ”litteraturläsning *kan* utveckla både det kritiska tänkandet och empatin; förmågor som *är* ovärderliga för medborgaren i en demokrati och som också kan *kan* tas i bruk för att berika och fördjupa det offentliga samtalet om angelägna frågor” (2007:263). Det kursiverade hjälpverbet *kan* vill jag tolka som att litteraturläsning inte behöver vara det enda, utan det finns andra medier som t. ex. film och drama, som kan skapa medkänsla och ge insikter. Dessutom är naturligtvis inte litteraturläsning någon omedelbar väg till empati och kritisk tänkande, utan det måste handla om *hur* vi läser och *vad* vi gör med läsningen. Dessa frågor saknas i Nussbaums resonemang, men hon är huvudsakligen teoretiker och filosof, inte ämnesdidaktiker.

Nussbaums resonemang om världsmedborgaren och *liberal education* tangerar de övergripande allmändidaktiska teorier och riktlinjer som Cummins (1996, 2000, 2001) har utvecklat för att förbättra undervisningen i synnerhet för andraspråksinlärare. Att sätta in skolan i ett större samhällligt perspektiv är nödvändigt för att förstå flerspråkiga elevers situation. Cummins menar att skolans bemötande av elever och vilka förväntningar lärare har på sina elever betyder mycket. Relationerna mellan majoritets- och minoritetsgrupper (eller över- och underordnade grupper), samhällsklimatet och rådande attityder till språklig och kulturell mångfald påverkar såväl strukturer i skolan som lärares sätt att definiera sina roller i samspelet med elever. I samspelet kan eleven antingen bli stärkt och bekräftad, *empowered* (självstärkt) genom samarbetsinriktade relationer eller osynliggjord och försvagad genom tvingande maktrelationer. Cummins resonerar om andraspråkslevers identitetsutveckling och hävdar att för att ungdomar ska investera sin självkänsla, dvs. sina identiteter, för att tillägna sig ett nytt språk och kultur, måste de få uppleva att de är positivt bekräftade av medlemmarna

---

<sup>2</sup> Utöver *Kalla det vad fan du vill* och *Dr Glas* läste klassen även *Främlingen*. Till denna sista läsning finns inspelat material och elevtexter, men ingen analys är ännu genomförd.

### 3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

av majoritetskulturen (2001:332). I detta sammanhang betonar Cummins vikten av elevers igenkänning vid litteraturläsning för att kunna skapa engagemang. När en grupp flerspråkiga elever diskuterar en text som på något sätt berör dem kan de bli uppslukade av samtalet och använder sig av språket på ett meningsfullt sätt. Det finns också, enligt mitt synsätt, en speciell potential i samtal om litteratur där man kan betrakta sig själv i ljuset av andra, förstå hur människor kan utvecklas och därigenom inse att förändring kan vara möjlig. Att det dock inte endast är igenkänning som kan skapa engagemang diskuteras i avhandlingens sista kapitel.

I Cummins kategorisering av pedagogiska synsätt beskrivs den ena polen, det traditionella undervisningssättet, som en slags bankmetod. Läraren, som ensam styr undervisningen, deponerar fakta och färdigheter i elevernas 'bankhjärnor' och minneskunskaper värdesätts högt, vilket ger uttryck för en behavioristisk kunskapssyn. I den andra polen, den s.k. transformerande pedagogiken, har samspelet stor betydelse och eleverna uppmuntras till att inta ett kritiskt synsätt samt att analysera och öka sin sociala medvetenhet. Det inbegriper språkstudier, där målet är att eleverna ska utveckla ett undersökande och kritiskt förhållningssätt (Cummins 2001:340). Elever förbereds att bli kritiska och aktiva medborgare i ett demokratiskt samhälle och bli varse att det finns möjligheter att förändra ojämlika strukturer (Cummins 2000:45f). Detta står i samklang med de förmågor som Nussbaum menar måste stå i centrum för en utbildning av världsmedborgaren (1997:9ff). Värderingar och traditioner får inte enkelt anammas bara för att de tillhör den egna kulturens tänkesätt.

En av Cummins modeller (2000:68) beskriver de krav som ställs elevens språkförmåga när det gäller att tillgodogöra sig undervisning har två variabler. Den ena variabeln är kognitiv svårighetsgrad och den andra är graden av situationsberoende. Cummins menar att andraspråkselever behöver en undervisning med ett kontextualiserat innehåll och interaktivt arbetssätt så att den kognitiva nivån efterhand kan öka. Detta sker bl. a. genom ett samspel mellan elever och mellan elever och lärare. I samspelet kan ord och begrepp redas ut och kopplas till tidigare omvärldskunskaper. Relevanta texter kan efterhand föras in i undervisningen så att den kognitiva nivån ökar. Cummins modell är utförligt beskriven i studie I (avsnitt 2.1.1). Cummins kan sägas företräda

en funktionell språksyn, som betonar sociala aspekter och hur vi använder språket i verklig kommunikation.

Cummins riktlinjer och teorier om språkutveckling och bemötandet av flerspråkiga elever och hans resonemang om den transformerande pedagogiken är av relevans för avhandlingen, då den beforskar skolämnet svenska som andraspråk och i förlängningen diskuterar bemötandet av flerspråkiga elever.

## En läroplansteoretisk ansats

I avhandlingen är kursplanerna (Lpf 94) respektive ämnesplanerna i sva och sve (Gy11) inbördes jämförda (studier I och II). Dessa kurs- och ämnesplansanalyser vilar på en didaktisk ansats inom läroplansteorin som i Sverige utvecklats av framför allt Tomas Englund (1990). Inom denna ansats förstås läroplaner och ämnes- och kursplaner som politiska kompromisser som ses som tolkningsbara. Englund menar att utbildningens innehåll kan ses ”i ett spänningsfält ytterst bestämt av sociala krafter i kamp. Det yttersta maktcentrat för denna kamp är staten, men det är också en ’uttolkningskamp’ som förs på alla nivåer” (1990:28). Olika politiska organ på nationell nivå beslutar om läroplaners innehåll och därefter är det den enskilda skolan och dess lärare som tolkar och väger innehållet mot olika lokala förhållanden. Även den specifika undervisningssituationen styr tolkning och didaktiska omdömen.

Stephen Ball (1994) uttrycker att policytexter kan betraktas både som en textpraktik och som en normaliserande och disciplinerande praktik som tillverkar eller konstruerar sanningar om skolan i samhället och positionerar lärare och elever. På grund av detta, menar Ball att en viktig funktion för policyanalyser är att visa vem som gynnas eller missgynnas genom policypraktikerna. Denna betoning på tolkningsbarhet är en utgångspunkt för mina analyser av kurs- och ämnesplaner, dvs. att även om kurs- och ämnesplanerna är styrande och vägledande för min undersökta ämnesarena finns utrymme för tolkningar och diskrepans mellan innehållet och praktiken.

Avhandlingen har didaktiska frågeställningar då fokus riktas mot vad i innehållet som skiljer sig åt i de båda ämnena, samtidigt som ett resonemang förs om vad åtskillnaderna kan innebära. Jag har i kappan

### 3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

använt mig av Goodlads (1979) läroplansteoretiska begreppssystem för förståelse och analys av styrdokumentens innehåll och intentioner, hur detta innehåll och dessa intentioner kommer till uttryck i undervisningen samt vilka synsätt som finns på styrdokumentet. Goodlad menar att styrdokument bör studeras på olika nivåer och att tolkningar på olika nivåer påverkar de andra nivåerna, men trots detta kan det vara stor diskrepans mellan den plan som några personer formulerar och den som eleverna slutligen uppfattar och upplever (1979:20ff). Begreppssystemet innehåller fem former där den första är den *ideologiska* läroplanen som är en konsekvens av politiska och pedagogiska idéströmningar, medan den andra är den *formella* läroplanen, dvs. det sanktionerade dokumentet. Den tredje är den *uppfattade* läroplanen som visar på hur personer uppfattar den formella. Den *operationaliserade* läroplanen är den fjärde formen och visar på hur den realiserar i undervisningen, medan den femte och sista är den *upplevda* som visar hur elever upplever undervisningen och därmed lärares tolkningar av läroplanen.

## Läsningens sociala och kulturella sammanhang

Sedan mitten av 1900-talet har det skett en perspektivförskjutning vad gäller synen på läsning. Tidigare riktade nykritiken in sig på den litterära texten som en slags självständig artefakt som skulle analyseras som ett avgränsat fenomen, utan hänsyn till vare sig läsaren eller det sociala sammanhanget. Förskjutningen som efterhand skedde ledde till att litteraturteoretiker började intressera sig för läsarens roll och vad som händer i samspelet mellan läsare och text. Till detta kommer kontextens betydelse för förståelse och tolkning.

Då denna studie har ett övergripande sociokulturellt perspektiv är det viktigt att förklara hur detta perspektiv kommer till uttryck inom läsning och litteraturundervisning. Inom det litteraturdidaktiska forskningsfältet finns antagandet om att mening i en litterär text konstrueras i social interaktion där människan är såväl meningssökande som meningsskapande. Läsningen är alltså *situerad* då den alltid sker i ett visst socialt eller kulturellt sammanhang. I undervisningssammanhang läses, bearbetas och tolkas litteraturen av elever och lärare tillsammans med utgångspunkt i elevernas och lärarens olika erfarenheter, värderingar,

referensramar och kunskaper, ”leser, tekst och kontekst er flettet inn i hverandre” (Aamotsbakken & Knudsen 2011:172).

Kathleen McCormick (1994) menar att elevernas förståelse och tolkning av litteratur har att göra med de kulturella sammanhang de ingår i. Den historia och kultur eleverna har med sig speglar även deras förväntningar på vad litteraturläsning kan innebära för dem. Läsningens kulturella och sociala sammanhang innebär således en undervisning som uppmärksammar att det finns olika sätt att läsa och tolka skönlitterära texter. Dock är det i undervisningspraktiken inte enbart en läsprocess som sker, utan också en kognitiv process genom interaktion och samarbete (Dysthe 2003:41). Eleverna konstruerar både sin förståelse av textens värld och av världen (Sørensen 2001:86).

### **Litteraturdidaktik**

Receptionsteoretikern Louise Rosenblatt, som kan ses som en nestor inom det litteraturdidaktiska forskningsfältet, myntade begreppet *transaktion*. Med transaktion menas att det är i samspelet mellan läsaren och texten som ett meningsskapande sker. Rosenblatt tar avstånd från fokus på texten som ett autonomt objekt som ignorerar läsaren. För att skapa mening sker det alltså en dubbelriktad rörelse mellan text och läsare. Läsningen är en aktiv handling och i samspelet skapas en ny text. Rosenblatt menar vidare att alla läsare är formade av sitt kulturella och sociala ursprung och att varje läsning därför är en unik händelse. Läsakten innefattar således inte enbart en särskild läsare eller en särskild text, utan en särskild situation (2002:35ff).

Rosenblatt skiljer mellan en *effärent* och en *estetisk* läsart, där den första innebär en slags informationsläsning där läsarna är mer distanserade från verket och den andra en personlig och känslomässig upplevelse av text (2002:41). Rosenblatt påpekar att de två läsarterna inte behöver stå i ett motsatsförhållande, utan att de kan vara kombinerade sätt se på texten. I undervisningssammanhang menar Rosenblatt att elever självständigt och utan styrning ska få uttrycka känslor och tankar i samband med läsning av skönlitteratur och betonar att eleven i sin läsning måste få ”känna sig fri att låta sin kommentar få form av det han har upplevt” (2002:66). Hon är kritisk till den läsning där elever ska söka efter rätta svar och ha huvudfokus på formella aspekter. En risk med att ensidigt fokusera på

### 3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

den mer textinriktade efferenta läsarten kan vara att textens mening blir förutbestämd.

Hennes begrepp har dock tolkats på olika sätt och använts i många litteraturdidaktiska avhandlingar som analytiska redskap. Tengberg menar att båda begreppen har fått alltför många definitioner och han ifrågasätter deras lämplighet (Tengberg 2010: 83). Även Degerman och Johansson (2010) resonerar om att trots de förtjänster som Rosenblatts teorier har, bör dessa diskuteras mer kritiskt och fältet vidgas så att ”inte andra sätt att förstå läsning marginaliseras” (s. 69). Själv ser jag på Rosenblatts distinktion som ett av flera möjliga sätt att göra en ibland nödvändig åtskillnad mellan rationell informationsläsning och en subjektiv upplevelseläsning, även om gränserna aldrig kan bli statiska.

Den kritik som kan riktas mot Rosenblatts vision och teori om litteraturens förmåga är att hon uteslutande använder klassiska texter som exempel. Populärlitteratur nämner hon enbart då hon resonerar om att en av lärarens uppgifter bör vara att diskutera ”exempel på bra och dålig litteratur” (2002:167). Hon verkar alltså inte betrakta populärlitteratur som en potential till estetiska upplevelser, vilket kan tyckas märkligt.

Judith Langer (2005) vill, i motsats till Rosenblatt, inte dela in läsning i läsarter utan menar att läsarens förståelse och tolkning rör sig fram och tillbaka i olika faser genom hela läsprocessen. Dessa faser innebär alltså inte en progression utan kan beskrivas som en kontinuerlig rörelse mellan läsare och text.

Enligt Langer (2005:31f) leder den första fasen läsaren, med sin unika förförståelse, in i texten. Här får man den yttre handlingen klar för sig, medan i den andra går läsaren djupare och försöker koppla samman händelser och karaktärer och använder sina egna erfarenheter och kunskaper för att förstå. I den tredje beskrivs en rörelse från text till liv och här granskas egna värderingar, tankar och världsuppfattning utifrån texten i syfte att förstå. Den fjärde och sista fasen innebär att läsaren distanserar sig från den föreställningsvärld som skapats och reflekterar över den. Här uppstår en kritisk granskning och en medvetenhet om texten just som text, skriven av en författare. I de två sista faserna går läsaren således ut ur sin föreställningsvärld för att jämföra texten med det egna livet och egna erfarenheter, för att sedan reflektera över den utifrån flera olika perspektiv. Langer ser läsandet och litteraturundervisning som

möjlighet att ”utforska horisonter av möjligheter” (s. 43), vilket påminner om Nussbaums visioner om litteraturens inneboende kraft. Läsarna börjar i det välkända för att sedan möta det främmande och därefter reflektera och se någonting nytt.

Ytterligare ett sätt att närma sig elevens olika sätt att läsa som ligger i avhandlingens intresse är Kathleen McCormicks (1994) dialogiska modell för undervisning. McCormick kallar den för en *sociokulturell modell* (1994:68f). Här är fokus på det dialogiska samspelet mellan text, läsare och den sociohistoriska kontexten. Läsaren bär med sig sin kulturella och sociala bakgrund in i läsningen och genom den konstrueras textens mening.

McCormick ställer sig kritisk till Rosenblatts fokus på litterära texter;

[...] the literary text is no less a product of particular formation than any other kind of text. Further, like all texts, it is read and interpreted within particular cultural and ideological constraints and enablement's (1994:37).

Även om föreliggande studier har fokus just på litterära texter, är kritiken som citatet illustrerar viktig. McCormick hävdar att Rosenblatt alltför ensidigt skiljer på en efferent och en estetisk läsart, utan att ta hänsyn till de många olika kulturella sammanhang som eleverna ingår i som har betydelse för deras referensramar och för deras förståelse av text.

Modellen behandlar själva mötet mellan läsare och text, men flera forskare inom det litteraturdidaktiska fältet har med intressanta resultat använt modellen för analys av vad som sker mellan läsarna i samtalen om text (se t. ex. Asplund 2010, Molloy 2002, Olin-Scheller 2006, Ullström 2002). När elever med olika bakgrunder och utgångspunkter diskuterar och samtalar i relation till en litterär text kan meningsskapande ske. Här blir fler aktörer inblandade och många tolkningar, synpunkter och åsikter kan få komma till uttryck.

Läsaren tar med sig sina referensramar, dvs. sin kulturella och sociala bakgrund med värderingar, normer, kunskaper och erfarenheter in i läsningen och genom den konstrueras textens mening. Detta kallar McCormick läsarens *allmänna repertoar* (1994:76f). Repertoar kan definieras som ett förhållningssätt till texten.

Förutom att läsaren har en allmän repertoar har även texten det. Textens allmänna repertoar är de idéer, normer, antaganden och



### 3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

konventioner som den ger uttryck för. Den *litterära repertoaren* (1994: 81f) är enligt McCormick de litterära konventioner som texten bär med sig, t. ex. i fråga om berättarperspektiv eller form. Läsarens litterära repertoar är avhängig av läsarens tidigare läserfarenheter och föreställningar om vad läsning är. Båda dessa repertoarer, den allmänna och den litterära, är ideologiskt situerade, dvs. de är uttryck för läsarens och textens oftast omedvetna normer, vanor, värderingar och idéer som tas för självklara i en gemenskap vid ett visst tillfälle.

I läsningen uppstår ett möte eller en förhandling mellan dessa olika repertoarer. Hur detta kan utfalla förklaras av McCormick genom begreppen matchning (*matching*), kollision (*mismatching*) och spänning (*tension*). När läsaren kan spegla sig i texten och känna igen sig så matchar repertoarerna varandra. När läsarens förväntningar inte överensstämmer med texten ifråga sker en kollision; repertoarerna passar inte ihop och läsaren avvisar texten. Det tredje utfallet kan ske när läsaren är bekant med textens repertoar, men då läsaren av någon anledning opponerar sig mot den. I detta möte uppstår enligt McCormick en spänning mellan läsarens och textens repertoar och det är vid sådana tillfällen som ”the most productive pedagogies develop from” (s.88). För denna avhandling blir McCormicks teorier intressanta då hennes modell hjälper till att förstå vad som händer när informantgruppen diskuterar och tolkar romaner och vad som händer elevernas emellanåt olika receptioner möter varandra (studier III och IV). Tonvikten på läsarens bakgrund är relevant för de informanter som ingår i avhandlingens studier, med bakgrunder som är heterogena med rika erfarenheter av *olika* kulturer. Studiens informanter är alltså ingen homogen grupp och det enda de har gemensamt är att de är flerspråkiga.

I Sverige var det Pedagogiska gruppen vid Lunds universitet som började ifrågasätta det traditionella svenskämnet på 1970-talet och deras fokus var litteraturredidaktik. De förordade ett humanistiskt bildande och erfarenhetspedagogiskt svenskämne vilket inte ska ägna sig åt det slags förmedlande pedagogik som var den klassiska bildningstraditionens signum (Bergöö 2005). Gruppen kritiserade formell färdighetsträning där språk och litteraturläsning studerades som separata delar, eller en litteraturförmedling som utgick från ett bestämt kanoniserat innehåll som studerades enligt nykritikens formaliserade litteratursyn. Endast när litteraturen knyter an till elevernas egna erfarenheter kan den fungera

som ett funktionellt verktyg för en ökad social och kulturell medvetenhet och personlighetsutveckling. Språkutvecklingen ska inordnas i det kunskapsökande arbetet. Man menade att utifrån ett sådant kritiskt bildningsperspektiv, där elevens erfarenheter uppmärksammas, kan en överordnad kanon ersättas med en överordnad demokratisk princip som tar hänsyn till samhällets kulturella mångfald av unika historier (Malmgren & Linnér 1983).

Lotta Bergmans (2007) studie av svenskämnets innehåll i fyra gymnasieklasser har betydelse för denna avhandling då hennes resultat pekar på att undervisningen har ett fokus på formell färdighetsträning som det primära och undervisningens innehåll, kunskapssammanhanget, blir underordnat eller rent av oväsentligt (2007:332). Detta stämmer väl överens med vad resultaten från Skolverkets rapport (2008) pekade på i gymnasieämnet svenska som andraspråk som visar att i många undervisningskontexter är det en isolerad färdighetsträning av språket som råder. Frågan som kvarstår efter läsningen av Bergmans studie blir vilken fortsatt roll skönlitteratur kan få spela i de båda svenskämnena. Genrens stabila roll i undervisningen ifrågasätts med tanke på den digitala förändring som skolan undergår och det fokus på digital litteracitet som alltmer uppmärksammas (se vidare Magnusson 2014, Godhe 2014).

En annan studie som berörts i tidigare kapitel (Tengberg 2011) har som övergripande syfte att undersöka det texttolkande samtalets pedagogiska möjligheter och en fråga handlar om vilka läsarter som kunde urskiljas i högstadielävers läsning av skönlitterära texter. Tengberg undersökte lärares didaktiska överväganden och syften med litteratursamtal, hur samtalen organiserades och vilka konsekvenser detta fick för elevernas tolkning samt vilka läsarter som kunde urskiljas. Han närstuderade fyra lärares litteratursamtal med elever i årskurs 8 och 9 och drygt 200 elevers reception av en och samma novell. Resultaten visade bl. a. att det texttolkande litteratursamtalet gav eleverna möjligheter att bli engagerade och aktiva deltagare i en tolkningsprocess där deras egna frågor och reaktioner inför texten kunde diskuteras och jämföras med kamraternas och lärarens tolkningar. De fick också möjlighet att betrakta texten ur flera läsartsperspektiv som var berikande för den aktuella texten, men också som framtida förhållningssätt till andra texter. Tengberg kunde märka en frånvaro av ett mer specialiserat språk, ett

### 3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

litterärt metaspråk. Ett annat resultat visade att de kunde uppleva läsningen ”som del av en socialt relevant aktivitet” (2011:312) eftersom samtalet utvidgades till att bli ett samtal om dem själva, deras verklighet och erfarenheter. Utöver detta kunde de utveckla sin textreception från olika ståndpunkter, då elever med skilda utgångspunkter inför läsandet kunde dra nytta av varandra, både för det gemensamma meningsskapandet, men också för dem själva som individer. En av Tengbergs slutsatser är att det i Sverige vid studiens genomförande inte fanns några tydliga och etablerade metoder för samtal om skönlitteratur

Resultaten i Tengbergs studie visar att den mest förekommande läsarten var den handlingsorienterade, där läsaren koncentrerar sig på textens intrigplan och utreder handlingsförloppet. Detta skapar förståelse för berättelsens sammanhang och är en nödvändig läsart, men enligt Tengberg finns det en risk att läsaren fastnar i detta och inte går vidare. En delvis motsatt läsart är den betydelseorienterade, där delar av texten står som uttryck för något annat, där man som läsare kan urskilja tematiken och förstå det som inte är explicit uttryckt. Den tredje läsarten som Tengberg kunde se mönster av var den värderingsorienterade där man utgår från en uppsättning värderingskriterier, som t. ex. en karaktärs moraliska handlande. Här ingår också, förutom den etiska dimensionen, en estetisk kritik som utgörs av olika smakomdömen. Den subjektorienterade läsarten är den fjärde och utgår från läsarens egna upplevelser där eleven ger en emotionell respons på texten och inbegriper sitt eget liv och sina egna erfarenheter. Denna läsart liknar i viss mån den intentionsinriktade som utgår från författarens syfte med texten, där läsaren uppfattar det som relevant och angeläget att förstå författarens intentioner. Den sjätte och sista läsarten som Tengberg kunde urskilja var den metakognitiva läsningen, som visade sig vara ovanlig i det empiriska materialet. Den riktar in sig på hur texten och samtalet påverkar läsaren och dennes roll i meningsskapandet. (2011: 197ff).

Tengberg kan kritiseras för att göra läsoplevelsen alltför schematisk och fyrkantig. Dock ska inte läsartsbegreppen ses som statiska utan som orienterade mot olika sätt att läsa, och indelningen kan hjälpa lärare att precisera olika inriktningar. Det räcker således inte med att ta ställning till vilka texter som ska läsas, utan även vilka sätt att läsa som kan användas och utvecklas bör tas i beaktande.

Jag ha använt mig av såväl litteraturdidaktisk teori som av resultat av empirisk forskning. Den huvudsakliga inspirationen till det teoretiska ramverket som receptionsstudierna (III och IV) vilar på är hämtat från McCormicks sociokulturella modell för läsprocessen, Langers begrepp om olika föreställningsvärldar och Tengbergs (2011) resultat och utvecklade modell av läsartsbegrepp. Jag har således använt mig av flera receptionsteorier för att inte låta den analytiska belysningen bli alltför snäv.

### **Varför läsa skönlitteratur?**

Peter Degerman (2012) menar i sin avhandling att det är en paradox att ett nytt litteraturdidaktiskt forskningsfält sedan slutet av 1900-talet vuxit sig allt starkare i Sverige, samtidigt som litteraturens ställning i samhälle och skola har försvagats. Litteraturen som estetisk kunskap – t. ex. språkrytmen och bilder – har marginaliserats och försvinner alltmer från svenskämnet, samtidigt som vetenskapliga studier av skönlitteratur försvinner, anser han. För att söka förstå det som Degerman benämner som en ’paradox’ undersöker han hur frågor om litteraturens legitimitet besvaras i den litteraturdidaktiska forskningen. Varför bör vi egentligen läsa och studera skönlitteratur, och vad kan en litteraturpedagogisk forskning säga oss om litteraturens värde?

Ett avgörande problem för litteraturdidaktiken inom utbildningsvetenskapen är spänningen mellan idén om litteraturen som en särskild form av kunskap och litteraturen som kommunikativt instrument i lärandesituationen. Genom att röra sig mot den förstnämnda polen riskerar litteraturen att i sin självtillräcklighet – sin särskildhet – bli irrelevant i utbildningssammanhang, genom att i stället understryka litteraturen som ett verktyg i det ”dialogiska” klassrummet reduceras litteraturen på ett sådant sätt att det blir allt svårare att övertygande förklara varför vi bör läsa och studera just litteratur. (Degerman 2012:333)

Denna ’spänning’ som Degerman beskriver som ett problem ser inte jag som ett problem utan som möjlighet till varierande inslag i skolans litteraturundervisning. Skönlitterära texter kan användas på olika sätt, med olika syften och i olika sammanhang. De kan alltså både få vara en särskild form av kunskap, men också redskap och språngbräda till vidare associationer och diskussioner. Att det litteraturdidaktiska

### 3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

forskningsfältet vuxit sig starkare behöver inte vara en paradox, utan i stället faktiskt motverka att litteraturens ställning försvagas.

Degerman pläderar för skönlitterär läsning som ett särskilt sätt att läsa och som kräver en långsammare, tolkande läsning som gör att man kan läsa bortom det bokstavligen, bortom det faktiska. Detta är ett argument för skönlitterär läsning som jag sympatiserar med. Närläsning av detta slag är en mer traditionell läsning som kräver djup koncentration, i motsats till 'hyper-läsning', dvs. en svepande och fragmentarisk läsning som står att finna i den digitala tekniken i det moderna samhället (Hayles 2012:12f).

Magnus Persson (2007) för en kritisk diskussion om hur litteraturläsningen legitimeras i en kartläggning av styrdokument och läromedel. Persson menar att frågan om varför man ska läsa litteratur är sammanbunden med äldre och moderna föreställningar om det svenska kulturarvet och den svenska nationella identiteten. Läsningen ska, förutom att ge upplevelser och kunskap, vara personlighets- och språkutvecklande och även stärka den egna identiteten. I de båda svenskämnenas äldre kursplaner (Gy 94), i synnerhet den för sva, finns föreställningar om litteraturen som ett slags redskap för assimilering till den 'svenska kulturen' och den 'svenska värdegrunden'. Samtidigt betonas mångkulturens berikande effekter. Persson skriver:

Talet om kulturarv respektive mångkultur är de två dominerande ledmotiven i styrdokumentens tal om kultur. Hur ser egentligen förhållandet ut mellan dessa på ett mer övergripande plan? Jag menar att man bakom de olika varianterna av detta tal kan urskilja en strategi som går ut på att balansera problemen och motsättningarna hos det ena ledmotivet med ett framhävande av förtjänsterna – och vice versa. Talet om kulturarv, med dess nära koppling till ett såväl nationellt som ett snävare kulturbegrepp, riskerar att leda till hierarkisering och i värsta fall elitism. Ett sätt att kontra denna fara är att samtidigt betona den kulturella mångfalden. På så sätt kan man kanske både ha kakan och äta den. (2007:56)

Denna motsägelse som Perssons citat illustrerar har betydelse för avhandlingen då mångkulturella och interkulturella frågor är betydelsefulla begrepp för sva-ämnet och för litteraturundervisning. Att det kan finnas ett meningsfullt samband mellan läsning av skönlitteratur och interkulturella frågor är något som Ana Gonçalves Matos (2011) vill

synliggöra. Hon hävdar att litterära texter skiljer sig från andra genom att läsare kan erfara relationer med andra människor och kulturer.

It is through this experience –the potential contained in the literary text that distinguishes it from other texts, other documents– that meaning emerges through intercultural reflection progressing towards an understanding of otherness implied, for example, in different spaces, time, social conditions. In this perspective, meaning is relational and we may well establish a parallel between interculturality and the interaction of a reader with the literary text since understanding a foreign culture requires a continual negotiation of meaning and to be able to put the foreign culture in relation with one’s own. Both self-awareness and an element of foreignness are necessary conditions in reading and in intercultural encounters: to know what an Other is feeling, the reader will need to search more deeply into his/her skin. (Matos:7)

Matos menar att läsning och arbete med skönlitteratur får alltför lite utrymme i undervisningen av främmande språk på bekostnad av lingvistiska insikter. Hennes ämne och kontext är *English as a Foreign Language* (EFL) i Portugal. Hon hävdar att skönlitteratur, förutom en källa till upplevelse och kunskap i sig själv, kan vara ett redskap för interkulturell förståelse. Skolans klassrum representerar en kulturell miljö dit elever kommer med olika kulturella perspektiv och olika sätt att förstå världen, men denna heterogenitet får ofta förbli osynlig: ”[it] is important to demystify the culturally homogeneous classroom and make the students realise this inescapable heterogeneity” (Matos 2011:8). Klassrummen kan vara en trygg plats, *safe space*, för reflektioner av litteratur som är begränsat av själva rummet och som inte behöver få konsekvenser i den ’riktiga världen’ utanför.

Eleverna ska få erfara att de har frihet att göra sina egna tolkningar av den litterära texten, det finns inga givna svar. Dock menar Matos att denna frihet att reflektera, tolka och diskutera inte endast innefattar den litterära textens värld och kultur, utan att läsarens egna moraliska och etiska värderingar blir explicita och diskuterade i ljuset av texten. Samspelet med textens värld och med varandra i förhållande till texten kan alltså generera en självförståelse. Enligt en studie (Comer Kidd & Castiano 2013) ökar även vår förmåga att läsa av andra människor när vi har läst skönlitterär text. Forskarna lät en grupp människor läsa tre olika typer av texter och fann att de som läste skönlitteratur (i jämförelse med

### 3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

facklitteratur) presterade bättre på en rad olika tester som mäter vår sociala kompetens och förmåga att förstå andra människor.

Matos förhållningssätt till undervisning i litteratur kan betraktas som parallell till det som Stig Bäckman (2002) benämner som undervisning *genom* litteratur, dvs. skönlitteraturen blir till ett hjälpmedel i exempelvis temaläsning. Då är det inte litteraturen i sig som är det viktiga, utan den används för att nå andra mål. Den andra undervisningspraktiken som Bäckman analyserar är undervisning *i* litteratur som tränar eleverna att läsa uppmärksamt och betrakta litteraturen som fiktion med ett särskilt estetiskt språk. Undervisning *om* litteratur är den tredje och här kommer litteraturhistorien och skönlitteraturen som kulturarv i fokus (Bäckman 2002:117ff).

I likhet med Matos som hävdar att skönlitteraturen i språkundervisning får stå tillbaka för grammatikundervisning, menar Langer att skönlitteraturen fått en alltmer undanskymd roll i modersmålet engelska då andra texttyper får stå i fokus. Att det har blivit så är av välvilja, konstaterar Langer, eftersom elever behöver förberedas för de texttyper som de ska möta i högre utbildning och i yrkeslivet. Dock bör just skönlitteraturen få stå i centrum av engelskundervisningen, ”litteratur /.../ är ett ämne precis som matematik och biologi” (2005:184) och ett sätt att tänka, där det sökande, kreativa och utforskande står i centrum.

#### **Litterär kompetens**

Örjan Torells (2002) schematiska beskrivning av ”litterär kompetens”<sup>3</sup> visar vad denna förmåga kan innefatta och modellen är relevant för avhandlingen då de flerspråkiga elevernas litterära kompetens diskuteras utifrån resultaten. Den inkluderar det som Degerman kallar för en ’spänning’, nämligen skönlitteratur som en särskild form av kunskap och som kommunikativt instrument.

Modellen är skapad utifrån resultaten från ett internationellt samforskningsprojekt som undersökt litterär kompetens hos svenska,

---

<sup>3</sup> Jonathan Culler (2002) använder begreppet och menar att det innebär en förmåga att använda olika strategier och konventioner för att kunna skapa sammanhang och betydelse vid läsning av litterära verk. Culler menar också att den litterära kompetensen utvecklas om man läser litteratur som utmanar.

finska och ryska lärarstudenter. Resultatet visar en överlägsenhet hos de ryska studenterna när det kommer till förmågan att använda olika strategier som behövs för att kunna skapa sammanhang och betydelse vid läsning av skönlitterära verk. Enligt Sarsenov (2010:148) finns det en skevhet i urvalsförfarandet i forskningsprojektet som inverkar på resultatet då hon menar att urvalsgrupperna inte är jämförbara. Söktrycket till de ryska utbildningarna är betydligt större än till de svenska, där i princip alla behöriga antas. Även Christian Mehrstam (2014) ställer sig kritisk till modellen och menar att de stora skillnaderna mellan studentgrupperna ”borde föranleda en extra granskning av undersökningens utförande” (2014:33). Torell gör alltså inte detta, utan lyfter istället fram den ryska litteraturundervisningen med katederundervisning och en stark kanon som något odelat positivt.

Oavsett denna kritik så har modellen flera förtjänster, bl.a. fungerar den ”som ett instrument för att kategorisera och kvalitetsbestämma läsarbeteenden” (Torell 2002:81). Modellen utgår från en likbent triangel. Toppen utgörs av den *konstitutionella kompetensen* och är inte socialt betingad. Vi besitter denna medfödda kompetens eftersom vi är av naturen fiktionsskapare. Torell menar att denna förmåga att låtsas och fantisera som barn gör inte är inlärd, utan bör ses som en naturlig och inneboende mänsklig egenskap.

*Performanskompetensen* är däremot socialt inlärd och finns i det ena hörnet av triangeln. Den har texten och dess struktur i fokus. Kompetensen avser ”den inlärd, konventionsstyrda förmågan att analysera och uttala sig om litterära texter” (83f). Den som besitter en god performanskompetens kan analysera litterära texter med hjälp av inlärd mönster och begrepp. Denna performans utvecklas i skolkulturer då man tolkar texter efter inlärd mönster genom ett metaspråk om litterära analyskategorier såsom komposition, berättarsynvinkel, tema, intrig etc. Langer (2005:143ff) menar att litterära begrepp spelar en viktig och integrerad roll för elevernas sätt att tala och tänka kring litteratur. Hon beskriver en undervisning där ett metaspråk växer fram utifrån situationen och utifrån elevernas behov av att fördjupa sin förståelse och kunna uttrycka sig om det lästa.

Det andra hörnet av triangeln består av en *literary transfer*-kompetens där läsaren kopplar sina egna livserfarenheter och tillför mening till den litterära texten genom den egna verkligheten. Torell menar att detta med



### 3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

att läsarens personliga liv förs in i textvärlden och skapar mening genom att anknyta till *läsarens* verklighet är något som är Rosenblatts stora kunskapsbidrag till litteraturteori. Trots detta erkännande är Torell ändå kritisk till delar av Rosenblatts teori, eftersom hon, genom att alltför kraftfullt betonar att läsaren ska leva sig in i de litterära karaktärernas liv och att hon därför legitimerar ”ett mycket farligt underskattande av den *distans mellan litteratur och verklighet* som är litteraturens själva essens” (2002:86). Även om läsaren ska koppla sina egna livserfarenheter till texten, så måste den litterära världen ses som fiktion, ingenting annat. Text och läsare är inte detsamma och detta gör det möjligt att skapa något nytt och annorlunda i mötet. Det Torell betonar om den viktiga distansen mellan litteratur och verklighet kan jag förstå, men att detta kan skapa problem i skolans litteraturundervisning kan jag inte se. Det nya och annorlunda kan komma in i samtal och tolkning av litterära texter, oavsett hur stor distansen är mellan litteratur och verklighet.

I denna *literary transfer*-kompetens vill Torell inkludera en läsart som mer hör skolans litteraturundervisning till och som handlar om känslans funktion. Torell menar att denna läsart kan ”hålla en skenande performanskompetens på plats, den intensifierar läsoplevelsen, den skapar närhet och inlevelse” (2002:87).

Blir balansen i den likbenta triangeln rubbad sker blockeringar, enligt Torell. Får läsaren en alltför ensidig träning av performanskompetensen tappar hon sitt kritiska läsande och tolkar texten enbart från inlärdas mönster – en s k performansblockering. Läsaren låter sig då styras alltför mycket av analysmönster och regler - ”en alltför ensidig träning av performanskompetensen kan automatisera estetiken, så att läsaren tolkar texten enligt inlärdas mönster utan att tänka själv” (s 84).

En *literary transfer* blockering uppstår när läsaren enbart projicerar sina egna livsförhållanden i det lästa. Här riskerar texten att marginaliseras och att ”[en] sådan läsart gör läsaren till en skeppsbruten på en öde ö. Han riskerar att aldrig få se något annat än sina egna livsförhållanden i de texter han läser” (2002:87). Det är alltså viktigt att det råder balans i modellen:

/.../viktigt att den hänger ordentligt fast i den övre spetsens konstitutionella kompetens – och därmed hålls på plats i förhållande till sitt dialogiska centrum. Förutsättningen för detta är att den litterära läsningen karaktäriseras både av en stark jagkänsla och en

aktiv nyfikenhet på de spår av en främmande personlighet utanför läsarens eget jag som finns i texten (88).

Det är alltså viktigt att elever får träna och utveckla samtliga tre delar för att nå en litterär kompetens - med fantasi, koppling till egna erfarenheter och ett litterärt metaspråk. Det som saknas i modellen är kritiskt tänkande som bl. a. Matos förespråkar ska få utvecklas i samband med läsning av skönlitteratur:

*It implies reading critically so that instead of its limiting role of supplying knowledge, the classroom (at all levels of schooling) fosters reading critically through a pedagogy of questioning the text, searching for and building textual meaning. /.../ Some of the characteristics of literary texts, for example its capacity to problematize our habitual ways of seeing the world, demonstrate how literary texts constitute an opportunity to elaborate on hidden meanings; to focus on underlying values and beliefs; to engage actively with alternative interpretations of the world. (Matos, 2011:8)*

Denna kritiska läsning kan ingå i literary-transferkomptensen som då måste utvidgas till att inte enbart innefatta det egna jagets känslor och erfarenheter, utan även lyftas till en mer generell samhällsnivå. Läger man till kritisk läsning till Torells modell blir den, menar jag, en fullgod beskrivning av vad elevers litterära kompetens kan innebära.

Sammanfattningvis är det huvudsakligen Cummins begrepp om assimilerande respektive transformerande/interkulturell orientering som används i de första två studierna, där även Goodlads läroplansteoretiska begrepp används i kappan. I de två sista studierna används främst McCormicks sociokulturella modell, Langers begrepp om föreställningsvärldar samt Tengbergs läsartsindelning i ljuset av Nussbaums idéer om världsmedborgaren och Matos teorier om skönlitteraturens interkulturella potential. I föreliggande kappan använder jag även Torells modell av litterär kompetens.

## 4. Studiernas genomförande, material och metoder

I detta kapitel redovisas avhandlingens förutsättningar, genomförande och sammanhang tillsammans med material och metoder. Detta görs i syfte att skapa en genomskinlighet av hur forskningsprocessen gått till.

Jag har valt att göra olika studier inom det ämnesdidaktiska fältet svenska som andraspråk, i syfte att belysa ämnet ur olika aspekter som syfte och forskningsfrågor anger. Undersökningarna inom ramen för denna avhandling är i huvudsak kvalitativa (med undantag av studie I:s enkät) där aspekter såsom styrdokument och undervisning och deras samband undersöks i syfte att med ett didaktiskt perspektiv studera och analysera flerspråkiga elevers situation med ett fokus på innehåll och undervisning i svenska som andraspråk. Avhandlingen är explorativ då den syftar till att ge nya insikter, men inte nödvändigtvis påvisa generaliserbara resultat (Croker 2009).

Allteftersom avhandlingsarbetet har fortskridit och det empiriska materialet samlats in, har läsning och reflektion gjort det möjligt att välja ut lämpliga analysverktyg. Under insamlingen och analysen av empirin provades, och emellanåt förkastades, hypoteser och teorier. De teoretiska utgångspunkterna har således utvecklats abduktivt, dvs. genom en växelverkan mellan empiri och teori som ”omtolkas i skenet av varandra” (Alvesson & Sköldberg 2008:56).

### Professionsnära forskning

Avsnittets rubrik, *professionsnära forskning*, är ett begrepp som Gunilla Molloy presenterat (2003:19). Hon definierar begreppet som forskning där läraren studerar sin egen praktik och det baseras på John Deweys tankar (1990) om den reflekterande läraren. Det reflektiva tänkandet kan hos Dewey liknas vid en vetenskaplig forskningsprocess där man rör sig från erfarenhet till teori och från teori till erfarenhet.

Forskningen med fokus på ämnesdidaktiska frågor närmar sig skolverkligheten, något som även Ingrid Carlgren (2011) menar är av

vikt. Carlgren efterlyser en kontextuellt förankrad forskning. Den kan ses som en brygga mellan grundläggande teoretisk forskning och praktisk verksamhet, i likhet med den roll den kliniska forskningen har inom vårdområdet.

Jag har under hela avhandlingstiden, dvs. som licentiand och doktorand, arbetat parallellt och på deltid som lärare i svenska och svenska som andraspråk. Därför har studierna ofrånkomligen ett inifrånperspektiv och kan betraktas som professionsnära forskning. Min förförståelse och det faktum att mitt syfte har en utgångspunkt i min egen praktik är aspekter som är viktiga att beakta.

Den första studien (I) är genomförd i en för mig känd praktik. Även om jag inte undersöker mitt eget klassrum så är skol- och undervisningskontexten välkänd för mig. Receptionsstudierna (III,IV) är genomförda i det egna klassrummet. Jag har en förförståelse av vad de undersökta praktikerna innehåller. Båda fallen medför självfallet både metodiska och etiska komplikationer. Som lärare vet eleverna vem jag är och jag är väl insatt i deras och skolans sammanhang. Som forskande lärare finns två uppdrag; undervisning och forskning, som ska pågå samtidigt och då gäller det att vara medveten om skillnaden i rollerna och att det är ett komplext sammanhang.

I enlighet med Bergman (2007), Ewald (2007) och Hultin (2006) som alla var lärare när de gick in i sina respektive forskningsprojekt, hävdar jag att yrkeserfarenheter och förtrogenheten med fältet är en styrka istället för ett hinder i forskningsprocessen. Flera studier med forskande lärare har visat sig vara fruktbara (t. ex. Asplund 2010, Bommarco 2006, Elmfeldt 1997, Jönsson 2007) då de har kunnat visa hur elever tolkar och samtalar om litteratur i smågrupper.

Dock kan den dubbla rollen och inifrånperspektivet också vara en nackdel. Det välbekanta kan skapa en slags blindhet eller närsynthet som gör att forskaren kan förbise alternativa infallsvinklar och aspekter (Løkenstaad Hoel 2000). Dessutom kan det bli svårt att distansera sig från undervisningspraktiken och det är ett krav vid analys- och tolkningsarbete (Berlin 2004:213). Jag har försökt att undvika denna risk, då jag i det senare skedet av analysarbetet distanserat mig från skolvardagen med hjälp av tidigare forskning, teorier och analytiska redskap. Jönsson (2007) diskuterar denna aspekt i sin avhandling och betonar att den tid som låg mellan insamling av data och analysarbete gav

#### 4. STUDIERNAS GENOMFÖRANDE, MATERIAL OCH METODER

henne nödvändig distans. För att skapa en nödvändig distans valde jag alltså medvetet att transkribera, tolka och analysera tills terminen då undersökningarna skedde var över. Ännu en strategi för att lättare få distans kan vara att hela tiden tala om läraren, dvs. som en tredje person (se t. ex. Elmfeldt 1997; Jönsson 2007). I linje med detta har jag valt att använda ordet 'lärare' i de avsnitt då undervisningens kontext presenteras.

Ytterligare en nackdel är att lärarforskaren kan fokusera på positiva delar av sin undervisning, tolka pedagogiska möjligheter alltför välvilligt och utelämna kritiska aspekter. Detta har jag varit medveten om under forskningsprocessen och genom att använda flera metoder, som presenteras nedan, kunde problemet reduceras. Dessutom kan detta problem råda generellt i kvalitativ forskning då forskaren kan tolka selektivt och enbart redovisa yttranden som rättfärdigar studiens slutsats.

Utöver dessa aspekter var jag involverad i en maktobalans då jag var elevernas betygsättande lärare. Eleverna kunde känna sig skyldiga att delta i undersökningen för att inte komma i dålig dager. Dock var de under hela processen positiva till medverkan och nyfikna på forskningsprojektet. Vi kände och hade tillit till varandra sedan tre år tillbaka.

Jag har under hela processen ständigt försökt att ha ett självkritiskt och oberoende förhållningssätt till de olika studierna som ingår i avhandlingen för att motverka att mina egna värderingar och referensramar påverkar resultaten (Ehn och Löfgren 1996:90). Detta har varit en strävan, men att nå till ett fullständigt sakligt förhållningssätt är en omöjlighet. Dock är en öppen, tydlig och transparent redovisning av metoder och material ett sätt att värna om forskningens trovärdighet. Jag är medveten om att resultaten inte kan generera allmänna sanningsanspråk, däremot bör avhandlingens empiri, analys och resultat bidra med insikter och underlag för en diskussion om sva-ämnet.

### Material

Studie I:s klassrumsobservationer är genomförda på en gymnasieskola i en storstad. Klassen bestod av 18 elever som deltog i undervisningen i svenska som andraspråk år 1 under läsåret 03/04. Sex av dessa elever, tre

lärare och en skolledare blev intervjuade. Intervjuerna handlade om innehållet i och synen på skolämnet svenska som andraspråk.

Skolan där studierna III och IV är genomförda under vårterminen 2012 ligger i samma storstad. Eleverna går sista året på gymnasiet och följer kursen i svenska som andraspråk. Av studiens 16 informanter, går tre på samhällsvetenskapligt och tretton på naturvetenskapligt program. I gruppen finns en mångfald av bakgrunder. Tre av ungdomarna är födda i Sverige och resten har bott i landet mellan tre och fjorton år. Nio olika modersmål finns representerade. Sammantaget speglar denna flerspråkighet således en heterogen grupp vad gäller etnisk tillhörighet, individuella erfarenheter, referensramar och kulturbakgrund. (Se bilaga 3)

Att få tillgång till en skola och ett klassrum är inte alltid lätt. Enligt Bryman (2002) är tillträde till ett forskningsfält beroende av ”strategisk planering, hårt arbete och ren tur” (2002:280). För mig som forskande lärare var klasserna lättillgängliga och uppfyllde de krav som studiernas forskningsområde och syfte ställde.

Källor för undersökningarna är inspelade boksamtal, insamlade elevuppsatser och skriftliga utvärderingar om romanen. Även korta fältanteckningar utgör underlag och dessa skrevs efter varje lektion. Datainsamlingen för arbetet med romanerna skedde under en period av tre månader.

Inspelningarna gjordes med diktafoner, som låg på bordet där respektive grupp samlats. De har transkriberats efter en enkel, skriftspråksanpassad princip (Norrby 2004:89) och resulterat i sammanlagt 85 sidor transkription. Min utgångspunkt har varit att skriftspråksanpassa det som eleverna har samtalat om i syfte att göra materialet läsarvänligt. Men samtidigt som det ska vara läsarvänligt vill jag visa att det är just tal genom talspråkliga formuleringar och tvekljud.

## **Litteraturundervisningens innehåll och förlopp**

I följande avsnitt beskrivs receptionsstudiernas (III, IV) undervisningssammanhang.

I ett litteraturprojekt med elever, som följer kursen i svenska som andraspråk, lästes under vårterminen 2012 tre romaner (*Kalla det vad fan du vill*, *Doktor Glas*, *Främlingen*) inom temat ”utanförskap och identitet”. Informantgruppen kan sägas vara studiemotiverad och de är vana vid att

#### 4. STUDIERNAS GENOMFÖRANDE, MATERIAL OCH METODER

samtala och diskutera i skolan. Fokus för receptionsstudierna är att beskriva och analysera hur denna grupp flerspråkiga elever förstår och tolkar romanerna *Kalla det vad fan du vill* (2005) och *Doktor Glas* (1905) och diskutera vad i dem som är angeläget att samtala om. Frågor som också undersöks är vilka strategier eleverna använder sig av för att tolka och förstå romanerna och vilket meningsskapande som sker i samtalen.

Valet av romaner gjordes utifrån elevernas blandade önskemål och utifrån att läraren tänkte att romanerna hade ett innehåll som skulle engagera eleverna. Den första romanens innehåll utspelar sig i elevernas samtid och en för dem välkänd miljö, medan den andra romanens innehåll ligger långt ifrån dem i både tid och rum och med ett språk och en komposition som kan förmodas bereda svårigheter, men också möjligheter, för eleverna. Valet av den andra romanen blev ytterligare befäst genom att flera av eleverna ansåg att den samtida romanen hade teman som kändes alltför välbekanta och att de ville läsa om något mer okänt (se vidare i resultatdelen).

I boksamtalen om *Kalla det vad fan du vill* som skedde under åtta lektioner var eleverna indelade i tre grupper. Varje lektion inleddes med att klassen lyssnade på ljudboksversionen med syftet att eleverna skulle komma in i romanens sammanhang. Därefter satte eleverna sig i sina samtalsgrupper. Varje grupp hade en alternerande diskussionsledare som hade uppgiften att leda samtalen och se till att eleverna inte avbröt varandra. Läraren var växelvis närvarande i grupperna och deltog därmed enbart i delar av samtalen. På så vis blev samtalen i hög grad elevstyrda.

I boksamtalen om *Doktor Glas* var klassen indelad i två grupper och boksamtalen varade i sju 70-minuterslektioner. Samtalen om *Doktor Glas* var lärarstyrda i högre grad än samtalen om den samtida romanen. Läraren satt med en grupp under alla samtal och den andra gruppen fick då läsa, förbereda samtalen eller arbeta med ordkunskap. Läraren både stöttade och utmanade eleverna till att läsa på olika sätt. Detta skedde genom att eleverna uppmanades att utreda oklarheter, både vad gäller språk- och innehållsförståelse. De fick också frågor om genre, bildspråk, tema och historisk kontext likaväl som de utmanades att söka sig fram till egna tolkningar och reflektioner.

I arbetet med båda romanerna hade eleverna förberett sig inför varje lektion med att välja ut citat som berörde dem på något sätt i deras läsning och vara beredda på att presentera och kommentera dessa citat.

Detta arbetssätt fick ett större utrymme i de mer elevstyrda samtalen om *Kalla det vad fan du vill*. Förutom valda citat skulle eleverna ta med sig diskussionsfrågor som kunde handla om innehållslig förståelse eller om något tema eller någon händelse eller romankaraktär. Läraren delade ut frågor till grupperna inför varje samtal och dessa frågor syftade främst till att underlätta förståelsen av romanens handlingsplan. Eftersom läraren bedömde att förståelsen och tolkningen av den äldre romanen var svårare än av den samtida fick eleverna fler frågor att besvara i arbetet med *Doktor Glas*. (Respektive romans lärarfrågor finns i bilaga 4).

Eleverna fick efter läsningen och samtalen välja mellan en uppsjö av ämnen av analytisk karaktär. Eleverna skrev hemma och avslutade sina uppsatser under en lektion, där de också fick tillfälle att läsa och kommentera varandras texter. En majoritet av eleverna valde att skriva om respektive romans huvudperson som de antingen identifierade sig med eller diskuterande och värderade hur de handlade. De skrev också om liknande erfarenheter av ensamhet, utanförskap, och identitetssökande som romankaraktärerna hade.

Övriga lektioner innehöll högläsning, tyst läsning, arbete med ordförståelse, uppsatser och gemensamma samtal och analyser i helklass. Den sista lektionen i respektive sekvens fick eleverna ägna åt att skriftligt utvärdera arbetet med romanen.

## Etnografi som ansats och metod

Avhandlingen är etnografiskt inspirerad och flera av de ingående studierna (I, III, IV) kan räknas in under kategorin etnografisk skolforskning. Martyn Hammarsley och Paul Atkinson (2007) beskriver etnografi på följande vis:

In terms of data collection, ethnography usually involves the researcher participating, overtly or covertly, in people's daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, and/or asking questions through informal or formal interviews, collecting documents and artefacts – in fact, gathering whatever data are available to throw light on the issues that are emerging focus of inquiry. (s.3)

Etnografisk forskning kan, som citatet ger uttryck för, gestalta sig på flera sätt och i det följande presenterar jag några av de krav och särdrag



#### 4. STUDIERNAS GENOMFÖRANDE, MATERIAL OCH METODER

som kan ställas på etnografisk forskning enligt Trondman (2008) och Bergman (2007) och hur dessa är giltiga i denna avhandling.

Det första kännetecknet är ”being there in the setting” (Trondman 2008:118, se även Walford 2008); att vara på platsen för undersökningen under en längre tidsrymd för att se den studerade miljön och företeelser i den ur olika perspektiv. Själv befann jag mig i autentisk miljö under ett antal år där jag på deltid bedrev forskning. Den miljö som man studerar och som man själv är en del av kan också kallas *autoetnografi*, och tar sin utgångspunkt från den kontaktyta mellan forskaren och den sociala miljö som han eller hon möter (Alvesson & Sköldberg 2008, Plummer 2007).

Bergman nämner ett annat särdrag, nämligen behovet av ”*reflektion* och *självreflektion*” (författarens kursivering 2007:67). Själv har jag under arbetet med avhandlingen brottats med frågor om olika val av metoder och teorier jag gjort, om min egen roll i processen och hur den kan påverka resultaten. Vidare nämner Bergman metodtrianglering som ytterligare ett krav som kan ställas på etnografisk forskning och som kan liknas vid det som Trondman benämner som *additional devices* (s. 118), dvs. det räcker inte med att vara deltagare i den observerade miljön utan forskaren ska också använda sig av flera metoder och kunna samla in rik empiri. Denna avhandlings användning av metodtrianglering beskrivs i nästa avsnitt.

Det sista särdraget innebär att etnografisk forskning inkluderar tydliga teoretiska perspektiv i syfte att bli medveten om analys och för att utveckla nya teorier. Bergman benämner detta som konstruktionen av forskningsprocessen och menar att det är forskarens uppgift att utveckla kunskap som är mer än vad forskningens deltagare uttrycker (s.69), dvs. materialet måste tolkas i ljuset av teorier och för att kunna utveckla nya sådana. Trondman skriver:

So, at the same time as ethnographic study needs its more *empirical socio-cultural embeddedness* – its being there-ness in social settings with additional devices with an aim of making connections within as well as outside the setting – it cannot do without a *theoretical informed-ness*. The interconnection between the embedded empirical and the theoretically informed constitute the two ‘unavoidables’ in ethnographic study. (ibid:119)

I min avhandling har arbetet med tolkning och analys av materialet kännetecknats av en växelverkan mellan empiri och teori. Olika mönster

eller teman som utkristalliserats i materialet har gjort att nya begrepp och frågor trätt fram, vilka jag redovisar i slutkapitlet.

## Övriga metoder

Flera metoder har kommit till under forskningsprocessens gång. Jag har använt mig av metodtriangulering i avhandlingen som helhet, dvs. ett flertal metoder för att kunna uppnå syftet. Olika insamlingsmetoder fångar tillsammans upp och belyser olika aspekter av skolämnet svenska som andraspråk.

Avhandlingens kvantitativa empiri finns i liten skala genom enkäter, som fått vara en bakgrund till intervjuer. Framför allt har kvalitativ data som samlats in med olika metoder använts och utgjort ett integrerat tillvägagångssätt som kombinerar intervjuer, observationer och dokument (May 2001:201). Trianguleringen har gett ett varierat material som inte alltid pekat i samma riktning. Dessa olika metoder kan visa på olika aspekter av samma företeelse och kan därmed ge en fördjupad och nyanserad bild av en komplicerad verklighet och blir viktig för avhandlingens validitet (Fangen 2005:189).

Tabell 1 ger en översikt av olika forskningsobjekt, empiri och metod som ingår i avhandlingens studier. Därefter beskrivs de metoder som använts i avhandlingen, utöver den etnografiska ansatsen.

#### 4. STUDIERNAS GENOMFÖRANDE, MATERIAL OCH METODER

Tabell 1.

Studie:	Huvudsakligt forskningsobjekt:	Empiri:	Metod:
I. Gymnasieämnet Svenska som andraspråk – behövs det? (2007)	Ämnesbeskrivningar och kursplaner i sve och sva (SKOLFS 2000:2,3), undervisning, lärare och elever	Styrdokument Inspelade intervjuer Klassrumsobservationer	Dokumentanalys Enkät Intervju Deltagande observation
II. Svenska och svenska som andraspråk i Gy11 – två jämbördiga ämnen? (2013)	Ämnesplaner i svenska och svenska som andraspråk i Gy 11	Styrdokument	Dokumentanalys
III. Reading fiction in a Second Language Classroom (2014)	Flerspråkiga elevers litteraturreception	Inspelade boksamtal Uppsatser Utvärderingar Fältanteckningar	Tematisk innehållsanalys
IV. Flerspråkiga elevers läsning av <i>Dr Glas</i> (2014)	Flerspråkiga elevers litteraturreception	Inspelade boksamtal Uppsatser Utvärderingar Fältanteckningar	Tematisk innehållsanalys

### Dokumentanalys

Studierna bestående av dokumentanalyser (I,II) utgör kvalitativa textanalyser inspirerade av *summative content analysis* (Hsieh & Shannon 2005). Denna analysmetod avser att identifiera speciella ord och innehåll i texter i syfte att förstå sammanhang och upptäcka underliggande betydelser (ibid:1283f). Analysen görs genom en tematisk jämförelse av moment i ämnesplanerna i svenska och svenska som andraspråk och dessa granskas och tolkas med fokus på skillnader. I studie I är tolkningen av ämnesplanerna ställda mot en syntes av pedagogiska riktlinjer som framhålls som centrala i undervisningen för andraspråkselever (se studie I).

Ämnesplanerna är tolkningsbara politiska kompromisser och urvalet av innehåll är avhängigt avhandlingens fokus och frågeställningar. Jag har närläst texterna och fokuserat på skillnader. Detta har varit en process där delar har granskats i relation till helheten och vice versa (Kincheloe & McLaren 2008).

## Enkät

Det övergripande syfte med enkäten var att ge en bild av vilka språkliga omständigheter andraspråkselever befann sig i, varför elever valde som de gjorde mellan två svenskkurser och vilken kännedom om och attityd till ämnet svenska som andraspråk de hade. Frågorna utformades så att det fanns slutna svarsalternativ att välja mellan, förutom ett öppet svar till frågan om uppfattningen om sva-ämnet (se bilaga 1 i studie 1). Enligt Larsen (2009:47) finns det fördelar med öppna frågor då de inte påverkar informanterna att ge bestämda svar som när svarsalternativen är givna. Fördelar med givna svar är att svarsalternativen kan göra frågan blir lättare att begripa och dessutom underlättar det forskarens analysarbete med kodning av svar.

Genom en enkät som komplement till de i huvudsak kvalitativa studierna har min avhandling även en kvantitativ inriktning. Denna kvantitativa metod kan sägas föregripa de senare kvalitativa metoderna, på så vis att enkäten sonderar terrängen och ger en överblick av vad elever känner till om ämnet sva och varför de väljer respektive inte väljer att läsa ämnet. Därefter tar de kvalitativa metoderna vid ”för att tränga djupare ned i materialet än vad en enkätundersökning ger möjlighet till” (Larsen 2009:28).

Enkäten besvarades av elever som gick i årskurs 1 på samhällsprogrammet och på handelsprogrammet i stadens samtliga gymnasieskolor i oktober 2003. Urvalet av program motiveras av att de båda programmen speglar en mellannivå av populära program och att intagningspoängen följaktligen låg på en genomsnittlig nivå. Tidpunkten för undersökningen, oktober månad, valdes med tanke på att eleverna då hade gjort sina val mellan de två svenskämnen. Det sammanlagda antalet elever som gick på dessa båda program var vid nämnda tidpunkt 965 och enkäten besvarades anonymt av 687 elever (svarsfrekvens 71 %). Jag valde att skicka ut enkäten till alla elever för att inte ringa in ett alltför snävt urval av just andraspråkselever. Av de 687 inskickade svaren uppgav 340 elever att de hade ett annat modersmål än svenska. Den utskickade enkäten skickades till mentorn för respektive klass med instruktion om att genomföra den under en lektion i oktober månad. Bortfallets (29 %) orsaker är för mig okända. Trots flera påminnelser fick

#### 4. STUDIERNAS GENOMFÖRANDE, MATERIAL OCH METODER

jag inte tillbaka alla enkäter. Någon bortfallsundersökning har inte genomförts.

Jag bearbetade materialet manuellt och valde ut de frågor som befanns vara mest relevanta för mina syften.

I likhet med de flesta undersökningsmetoder kan forskaren eller sammanhanget påverka svaren i en enkät (Bryman 2002:140). I studien kan en del av svaren ha påverkats av att enkäten är genomförd i en skolkontext där eleverna sinsemellan kan ha påverkat varandra till vissa svar.

### **Intervjuer**

En del av avhandlingen (studie I) består av intervjuer genomförda vid tre tillfällen med sex elever, två lärare i sva, två lärare i sve samt en skolledare. Min avsikt med dessa intervjuer var att ge en bild av hur elever upplever sin situation och undervisningen i sva i synnerhet, samt vilka synsätt skolpersonalen har om ämnet. En fördel med kvalitativa intervjuer där informanterna själva formulerar sina svar (i stället för att kryssa i svarsalternativ) är att situationen påminner om ett vardagligt samtal och är ”den intervjuform där forskaren utövar den minsta styrningen vad gäller undersökningspersonerna” (Holm och Krohn Solvang 1997:99).

I studie I beskriver jag mig själv som ”resenär” (Kvale 1997:11f) i rollen som intervjuare, en slags upptäcktsresande som med sina samtal rekonstruerar en berättelse. Kunskapen finns i berättelsen och både intervjuaren och informanterna deltar i berättelsen. Formen för intervjuerna var halvstrukturerade livsvärldsintervjuer (Kvale 1997:13) där det gavs beskrivningar av informanternas situation. Intervjuerna, styrda av studiens syfte, skedde under öppna former av samtalskaraktär med möjlighet till följdfrågor och utvecklingar.

Några grundfrågor var formulerade i förväg och under intervjuens gång fick informanterna prata så fritt som möjligt. På så sätt uppstod också följdfrågor. Viktigt i situationen är att informanterna känner tillit och att forskaren undviker att hans eller hennes närvaro på något sätt påverkar svaren. Forskaren ska också vara ”uppmuntrande och bekräftande utan att vara dominerande” (Larsen 2009:88). Dessa riktlinjer vägledde mig under intervjuförloppet. Dock måste man som

forskare vara medveten om att i intervjusituationen kan det finnas en maktobalans eller en social distans:

The issue of how interviewees respond to us based on who we are – in their lives, as well as the social categories to which we belong, such as age, gender, class and race – is a practical concern as well as an epistemological one. Particularly, as a result of social distances, interviewees may not trust us, they may not understand our questions, or they may purposely mislead us in their responses. Likewise, given a lack of membership in their primary groups, we may not know enough about the phenomenon under study to ask the right questions. (Miller and Glassner 2011:134).

Min roll och position påverkade innehållet på så vis att eleverna visste att jag förutom att vara forskare också var ”en vanlig svensklärare” om än på en annan skola. Detta kunde innebära att de kände förtroende för mig, men också en risk att de ville ge ’rätta svar’ eller att de tog avstånd från en eller båda av mina roller. I stort sett gav mig dock min dubbla roll företrädesvis fördelar, då jag var en del av skolsammanhanget och kunde ställa frågor som eleverna förstod.

Alla intervjuer spelades in med diktafon och ägde rum i grupprum som var kända för eleverna. Efter varje intervju lyssnade jag på det inspelade materialet ett flertal gånger och viktiga avsnitt transkriberades enligt en enkel, skriftspråksanpassad princip (Norrby 2004:89).

### **Klassrumsobservationer**

För att komma åt den faktiska undervisningen gjordes observationer av fjorton lektioner under ett läsår (03/04). Utöver dessa lektioner var jag inledningsvis med under ytterligare några lektionspass, dels för att skapa en naturlig relation till eleverna, dels för att skaffa bakgrundskunskap. Jag satt i ett hörn i klassrummet och förde anteckningar om innehållet i undervisningen som senare jämfördes med min och lärarens tolkning av styrdokumentet, hur informanterna agerade och deltog samt hur stämningen i klassrummet var. Observationsanteckningar renskrevs efter varje besök och oklarheter kontrollerades med lärare och elever vid efterföljande besök.

Martyn Denscombe (2003:192) gör en åtskillnad mellan olika typer av observationer. Det finns dels systematisk observation med rötter i socialpsykologin, dels deltagande observation med rötter i sociologi och

#### 4. STUDIERNAS GENOMFÖRANDE, MATERIAL OCH METODER

antropologi. I studien där dessa observationer utfördes intog jag en forskarroll som deltagande observatör. Jag fanns i klassrummet, men förhöll mig tyst och iakttagande. Här var det av vikt att min närvaro inte påverkade undervisningen eller beteendet hos lärare och elever. Dock kunde jag aldrig till fullo veta om läraren förberedde sig mer inför de lektioner jag var med på eller om eleverna var lugnare och mer uppmärksamma än vanligt.

Som komplement till klassrumsobservationerna gjordes också analyser av två informanttexter som karaktäriserades och jämfördes med två texter skrivna av elever som följde kursen i sve. Syftet var att studera vilka skriftspråkliga behov andraspråkselever kan ha. Analyserna som gjordes var inspirerade av performansanalys. Denna analysmetod utgår från interimspråksteorin som ser inlärarna som aktiva konstruktörer av det nya språket. Interimspråksteorin, utvecklad av Larry Selinker (1972), är en kognitiv språk teori som beskriver hur inlärares språk förhåller sig till målspråket, det vill säga det språk som de håller på att lära sig. Enligt teorin är språkinläring en process i ständig förändring, då inlärarna skapar egna regler och antaganden om det språk de håller på att erövra vilka efterhand överensstämmer med målspråkets normer. Analysen tar i första hand fasta på vad inläraren klarar av att förmedla och syftar till att ge en allsidig bild av en inlärares språkliga kompetens. Bedömningsmodellen är utarbetad för grundskoleelever, men kan även utnyttjas på texter skrivna av äldre elever som är på god väg att tillägna sig ett mer avancerat språk (Abrahamsson & Bergman 2005).

#### **Innehållsanalyser**

I de två receptionsstudierna (III och IV) har jag velat levandegöra litteraturundervisning med flerspråkiga elever med hjälp av receptionsteorier (se kap 2 och 5), utöver ovan presenterade etnografiska ansats. I dessa studier används kvalitativ innehållsanalys som finns i olika former. Den gemensamma nämnaren är att de urskiljer olika teman, händelser eller kategorier (Gunter 2000:91). Den för dessa studier valda analysmetoden, tematisk innehållsanalys, har som syfte att identifiera mönster och kategorier. Därefter urskiljs teman, dvs. underliggande meningar i kategorierna, som stödjer tolkningen av materialet (Titscher et al 2000:62, Graneheim & Lundman 2004).

För att kunna analysera hur den flerspråkiga elevgruppen förstod och tolkade romanerna gjordes många läsningar av materialet för att kunna urskilja mönster och därefter teman. Först gjordes översiktsläsningar och därefter närläsningar. Analysen av data gjordes efter insamlingen för att skapa nödvändig distans och den genomgick alltså flera steg. Efter att ha läst materialet flera gånger valdes delar ut och markerades med nyckelord efter innehåll. Därefter kunde teman utkristallieras från kategorierna. Slutligen kunde tre stora teman i respektive studie urskiljas, vilka eleverna återkom till i både samtal och skrivande.

## Forskningsetik

Som forskare har jag ett etiskt ansvar mot de informanter som medverkat i studierna, liksom ett ansvar för mina resultat. Enligt vad de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2011) förordar ska intresset för ny kunskap alltid vägas mot kravet att skydda de individer som deltar i forskningen.

Alla informanter hade vid besvarandet av enkäten och vid genomförandet av intervjuer och klassrumsobservationer fyllt 15 år. Detta faktum gör att de själva kunde bestämma om de ville delta i forskningen eller inte, utan att vårdnadshavaren behöver ge sitt samtycke. Enkäterna var anonyma. Samtliga informanter, lärare och rektorer fick före undersökningarna ett informationsbrev med en bilaga om samtycke till deltagande eller inte. I brevet informerades om studiernas syfte och om att deltagandet var anonymt och frivilligt samt att de kunde välja att avbryta deltagandet närhelst de ville. Information gavs också om att materialet skulle förvaras säkert och endast skulle användas i forskningssyfte.

Inför receptionsstudierna delades det ut en skriftlig förfrågan om tillstånd för ljudupptagning i boksamtalen samt om insamling av elevtexter (bilaga 1). Där förklarades kort syftet med undersökningen och att informationen behandlades konfidentiellt. Således har hänsyn tagits till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer om informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav. Alla elever ville delta i undersökningen och ingen valde att avbryta sitt deltagande. Dock finns det problematiska aspekter som är förbundna med avhandlingens



etiska koder, som resonerats om i avsnittet om att forska i sin egen och annans praktik.

### Generaliserbarhet och begränsningar

Jag har under hela forskningsprocessen försökt att ha ett självkritiskt, reflekterande och oberoende förhållningssätt till undersökningarna för att försöka motverka att mina egna värderingar och referensramar påverkar resultaten (Ehn och Löfgren 1996:90, Alvesson & Sköldberg 2008:20). Detta har varit en strävan, men att nå ett fullständigt sakligt förhållningssätt är en omöjlighet. Kvalitativ forskning innebär att man gör ett urval, som inte utgör en universell sanning. Urvalet kan dock vara ett sätt att beskriva och förstå ett undervisningssammanhang på avstånd, i ett annat perspektiv än när den pågår (Sørensen 2001:41). Utsagor från denna avhandlings informanter, skolkontexter och undervisningssammanhang är unika och skiljer sig från andra och kan således inte vara representativa, men det finns aspekter och mönster som är återkommande och som annan presenterad forskning i avhandlingen kan understödja. Jag är således väl medveten om att resultaten inte kan generera allmänna sanningsanspråk, däremot bör avhandlingens empiri, analys och resultat i ljuset av andra studier bidra med underlag och argument för en didaktisk debatt om sva-ämnet och om litteraturundervisning. Dessutom är en öppen, tydlig och transparent redovisning av metoder och material som redovisats i detta kapitel ett sätt att värna om forskningens trovärdighet.

En möjlig invändning till min avhandling kan vara att de ingående studierna omfattar alltför olika aspekter av ämnet svenska som andraspråk och att de, i teori- och metodval och empiri, inte tillräckligt harmonierar i förhållande till det övergripande syftet. Jag kan ändå hävda att studierna bygger på varandra (se kapitel 4 och 5) och det finns ett gott kunskapsbidrag i min didaktiska genomlysning och analys av ämnet, vilket synliggörs i avhandlingens sista kapitel. En annan möjlig invändning kan vara att alltför många citat från det empiriska materialet har återgetts i studierna. Detta är ett medvetet val i syfte att dels för att ge röst åt informanter och elever, dels för att belysa mina tolkningar.

De två betänkligheter jag har är dock i två metodval. Den ena gäller användningen av performansanalys av två andraspråkselevs texter i min licentiatuppsats i syfte att belysa deras skriftspråkliga behov. Empirin i denna del känns i dagsläget alltför tunn för att försvara som underlag för resultat eller för en diskussion. Dessutom finns det en ansevärd mängd forskning som redan gjorts på området, och denna hade varit fullt tillräcklig att ta med i licentiatuppsatsens diskussionskapitel. Den andra betänkligheten gäller användningen av ett flertal receptionsteorier i studie II, där jag trots allt vill försvara tillvägagångssättet med att det ger en mer vidlyftig och nyanserad bild av litteratursamtalen, där teorierna får bilda en fond.

En begränsning kan anses vara att materialet från läsningen av romanen *Främlingen* (1942) inte har använts och analyserats. Hur detta skulle kunna förändra mina slutsatser kan jag endast spekulera om. Till viss del menar jag att de sannolikt hade bekräftat resultaten från läsningen av *Doktor Glas*, men jag tror samtidigt att eleverna hade haft svårare att på egen hand förstå och tolka *Främlingen*. Denna roman är än mer komplex och mångbottnad än *Doktor Glas* i mitt sätt att läsa dessa två romaner.

Ytterligare begränsningar i mina studier (III, IV) kan sägas vara att all komplexitet i litteratursamtalen inte synliggörs i tillräckligt stor utsträckning och att ett intersektionellt perspektiv i tolkningen inte finns med, trots att jag vid ett flertal tillfällen betonat att den aktuella undervisningsgruppen i receptionsstudierna (III, IV) är heterogen, likt alla andra grupper. Kön, klass och individuella etnicitetsaspekter har alltså inte uppmärksammas i analyser. Dock måste detta faktum balanseras mot avhandlingens syfte, nämligen att belysa och studera flerspråkiga elevs situation med ett fokus på innehåll och undervisning i svenska som andraspråk, som gör att det övergripande och dominerande har fått stå i förgrunden. Jag har medvetet valt att finna mönster i elevernas samtal för att förstå deras meningsskapande och deras tolkningar av romanerna och därför inte valt individnivå, utan studerat deras samtal utifrån sammanhållen transkriptionstext. Dessutom har artikelformatet medfört en begränsning i hur utförligt litteratursamtalen kunde beskrivas och analyseras, vilket jag har kompenserat i avhandlingens avslutande del.

## 5. Sammanfattning av artiklarna

Var och en av sammanläggningsavhandlingens fyra ingående studier undersöker olika aspekter av det övergripande syftet att utifrån ett kritiskt didaktiskt perspektiv studera och analysera flerspråkiga elevers situation med ett fokus på innehåll och undervisning i svenska som andraspråk. Den första studiens resultat när det gäller policyanalysen gav upphov till att fortsätta att studera ämnets utveckling i jämförelse med svenskämnet i den nya läroplanen (Gy 11). Ett av den andra studiens resultat visade att den nya ämnesplanen i sva gav betydligt mindre utrymme åt läsning av skönlitteratur i jämförelse med svenskämnet. Då uppstod frågan varför det är så. Ett antagande är att andraspråkselever inte utvecklas i någon högre grad genom eller har något större behov av läsning av skönlitteratur. Denna förklaring, tillsammans med det faktum att inga receptionsstudier gjorts i sva-klassrum, gav upphov till de två andra studierna som undersöker elevers läsning och tolkning av två romaner i ett sva-klassrum.

I de följande avsnitten sammanfattas de fyra studierna, med fokus på forskningsfrågor samt de viktigaste teoretiska utgångspunkterna och resultaten.

### **Delstudie I Gymnasieämnet svenska som andraspråk – behövs det? (2007)**

Licentiatuppsatsen ”Gymnasieämnet svenska som andraspråk – behövs det?” utreder om svenska som andraspråk som eget ämne har något berättigande i gymnasieskolan. Studien granskar ämnets innehåll och attityder till ämnet.

Det övergripande syftet med uppsatsen är att utforska vilket berättigande kärnämnet svenska som andraspråk har på gymnasiet. De mer specifika frågorna i avhandlingen är:

- Vilka skillnader finns mellan kärnämnen svenska och svenska som andraspråk i ämnesbeskrivningar och kursplaner för gymnasial utbildning?

- Hur kan undervisning och innehåll i svenska som andraspråk se ut i jämförelse med kursplanens intentioner? Hur svarar implementeringen av ämnet mot elevernas behov?
- Vilken syn har elever och lärare på ämnet?
- Varför väljer elever att läsa ämnet? Hur sker urvalet?
- Hur kan andraspråkselevs texter karaktäriseras och vilka specifika skriftspråkliga behov kan eleverna ha?

För att kunna belysa forskningsfrågorna är olika studier genomförda. Dessa är en kvantitativ enkätundersökning, kvalitativa intervjuundersökningar, klassrumsobservationer samt karaktäristik av texter. Avsikten med att använda flera metoder och ha olika perspektiv, både elevers och skolans aktörers, är att visa på flera aspekter av skolämnet svenska som andraspråk och få en mer komplex och allsidig uppfattning av ämnet. Styrdokumentens intentioner jämförs med hur undervisningen planeras och genomförs. Genom klassrumsobservationer diskuteras undervisningens och styrdokumentens innehåll och intentioner och jämförs med ämnet svenska.

Vidare analyseras två informanternas texter och jämförs med två texter skrivna av enspråkiga elever för att ge en bild av informanternas skrivförmåga och för att visa på andraspråkselevs specifika språkliga behov. Slutligen utreds hur elever och lärare ser på ämnets berättigande och innehåll och hur urvalet till kursen sker.

I granskningen av styrdokument (i jämförelse med ämnet svenska) och undervisning i sva framkom att många syftesbeskrivningar och strävandemål är identiska för de båda ämnena och de skillnader som finns är motiverade. Andraspråkselever har en annorlunda inlärningsprocess av målspråket, vilken behöver stödjas, och de ska utveckla en förmåga att reflektera över sin tvåspråkighet.

Tolkningar av styrdokumentet och observationer av undervisning som är gjorda i licentiatuppsatsen ställdes mot en syntes av pedagogiska riktlinjer som är centrala i undervisningen för andraspråksinlärare framförda av forskare (Cummins 1996, 2001, Kuyumcu 2004, Lindberg 1996, 2004, Walqui 2000 m fl). I ljuset av dessa saknas skrivningar om kunskap om skolrelaterat språk och kritisk språkmedvetenhet, liksom om interaktionens och kontextualiseringens betydelse för förståelsen.

## 5. SAMMANFATTNING AV ARTIKLARNA

Det som inte uppmärksammades i varken planering eller under klassrumsobservationer var reflektioner kring flerspråkighet och andraspråksinlärning, det kontrastiva perspektivet samt läsning från olika tider och kulturer. Dessa områden finns alla omnämnda i styrdokumentet för sva och är aspekter som kan bidra till en additiv inriktning på undervisningen. Det som istället var i fokus för undervisningen var färdighetsträning av språkets formella sidor och många lektioner ägnades åt genomgångar av ordklasser och satsdelar.

Elevernas syn på ämnet baseras på en enkät samt elevintervjuer. Ett anmärkningsvärt resultat av enkätundersökningen är att en majoritet av eleverna inte anser sig ha haft möjlighet att välja svenskämne och att de inte anser sig ha fått någon information om innehållet i ämnet svenska som andraspråk.<sup>4</sup> (En klar majoritet (58%) av eleverna svarade att de inte fått någon information om sva:s innehåll. Vilka skillnader som finns mellan de båda svenskämnen kände de inte till. En knapp majoritet (51%) av enkätsvaren visade att eleverna inte tyckte sig ha möjlighet att välja vilket svenskämne de skulle läsa.) Enkätresultaten visade även att det är färre som läser sva på gymnasiet än i grundskolan samt att det finns ett samband mellan att lära sig läsa och skriva på sitt förstaspråk, att tala svenska i mindre utsträckning och att välja att läsa sva. Dock måste man i detta sammanhang ta i beaktande både bristen på information om gymnasiets sva-ämne och att elever inte ansåg sig ha fått välja svenskämne.

Informanterna menar att det var diagnosresultaten som gjorde att de slutligen ändå väljer att läsa sva. Eleverna verkar inte ha haft möjlighet att göra några genomtänkta val och verkar också vara oklara över skillnaderna mellan de två svenskämnen. Likaså verkar det råda förvirring kring huruvida sva enbart är ett stödämne eller om det är likställt med förstaspråkssvenska och om ämnet ger högskolebehörighet eller inte.

Dessutom menar eleverna att de känner sig tryggare i klassrumssituationen i sva i jämförelse med förstaspråkssvenskan. Deras

---

<sup>4</sup>11 § En elev som har ett annat språk än svenska som modersmål får läsa svenska som andraspråk som gymnasiegemensamt eller gymnasiesärskolegemensamt ämne i stället för svenska. Gymnasieförordningen (2012:402).

erfarenheter och olika språkkunskaper blir i ringa grad synliggjorda i svenskämnet eller i skolans ämnen i allmänhet.

Sammantaget kan elevintervjuernas och enkätens resultat tolkas på flera sätt i relation till frågan om sva:s legitimitet på gymnasiet. Några medvetna och välmotiverade val görs inte av eleverna. Dock visar bristen på information framför allt att ämnet inte prioriteras eller ens uppmärksammas av skolledare eller skolmyndigheter. Utifrån elevintervjuerna är alla utom en nöjda med undervisningen i sva och utifrån informanternas perspektiv verkar ämnet därför ha ett berättigande.

Vad gäller lärarnas syn på ämnet svenska som andraspråk handlar undervisningen i stor utsträckning om att kompensera brister. En av lärarna uttrycker dock att undervisningen bör vara additiv och tillvarata elevernas erfarenheter. Det innehåll som lärarna anser vara viktiga inslag i sva är ord- och begreppsförståelse som en hjälp på vägen till ett skolrelaterat språk. De betonar också att andraspråkseleverna måste få möjlighet att vidga de svenska referensramarna. Lärarna och skolledaren påpekar dessutom vikten av att andraspråkseleverna får utveckla sina förstaspråk.

Utifrån skolans perspektiv undersöktes vilket urvalsförfarande Malmös gymnasieskolor har använt sig av för att finna elever som kan ha nytta av att läsa svenska som andraspråk. Diagnostestet (Madison 2003) riktar sig till alla elever och ger knappast en rättvis bild av andraspråkselevens läskunnighet och visar inte heller var andraspråkseleverna befinner sig i sin språkutveckling. Flera av de intervjuade lärarna efterlyser performansanalyser av elevtexter och ordkunskapstest för att finna de elever som kan tänkas ha behov av att läsa kursen i sva.

En sista del av undersökningen består i en analys och karaktäristik av elevtexter. Det som i stort är utmärkande för andraspråkselevernas texter är att de är osammanhängande, bl.a. för att det råder en brist på sambandsmarkörer, och de har emellanåt bristfällig meningsbyggnad. Textbindningen består i huvudsak av de vanligaste bindeorden. Texterna präglas dessutom av talspråkighet och stilosäkerhet och till vissa delar liknar de nedskrivet tal. Resultaten från textanalyserna tyder på att andraspråkseleverna har ett behov av att utveckla ordförrådet och vissa grammatiska strukturer samt att bli förtrogna med olika texttyper

struktur och disposition. Även om dessa analyser riskerar att hamna i bristtänkandets fälla, finns det skäl att uppmärksamma de skriftspråkliga behov som alla elever har, och i synnerhet en del andraspråkelever.

### **Delstudie II Svenska och svenska som andraspråk i Gy11 – två jämbördiga ämnen?**

Skolämnet svenska som andraspråk har ofta ifrågasatts och debatterats, både inom skolpolitik och forskning. Först på 90-talet blev det ett självständigt ämne i den svenska skolan, men implementeringen av ämnets kursplan har varit av varierande kvalité och lärarnas behörighet har inte varit tillräcklig (MSU 2004).

Ämnena svenska och svenska som andraspråk har genomgått flera förändringar sedan den förra gymnasiereformen (Gy94). Skillnaderna har blivit flera och tydligare. Studiens syfte är att analysera och jämföra innehållet i ämnesplanerna med deras respektive kommentarer i den nya läroplanen för gymnasieskolan (Gy 11) och diskutera vilka konsekvenser dessa skillnader kan medföra. Den komparativa analysen har som fokus att synliggöra och problematisera skillnader som kommer till uttryck och relatera dessa till nyare forskning om språk, litteratur och didaktik. Metoden som använts är kvalitativ textanalys och genom en närläsning har olika tematiseringar gjorts, moment granskats och tolkats med fokus på skillnader.

Bakgrunden är de ämneskonceptioner som ämnet svenska som andraspråk har haft under sin unga och osäkra historia. Ämnet har betraktats som ett stödämne med ett subtraktivt och kompensatoriskt innehåll där enspråkighet ses som något allenarådande och eleverna välvilligt ska införas i en monokultur med majoritetssamhället som vägledare (Runfors 2003 m.fl.). Detta synsätt har varit rådande trots den äldre ämnesplanens (Lpf94) intentioner med sitt additiva innehåll där elevernas kunskaper och erfarenheter ses som berikande.

Resultaten i den jämförande studien visar att ämnet svenska som andraspråk fortfarande kan betraktas som ett stödämne med färre kognitiva utmaningar och med ett fokus på form. Huvudsyftet är att ett funktionellt språk ska tränas för att eleverna ska klara sina studier. Syftestexten i sve är betydligt mer omfattande än i sva. Det kritiska och analytiska perspektivet är nedtonat i sva, liksom insikter i den retoriska

arbetsprocessen och användningen av presentationstekniska hjälpmedel. Vissa aspekter av språksociologi är tillagda i sva, men på vilka grunder är oklart. Den tydligaste skillnaden är att skönlitteraturen för en tynande tillvaro i sva, i motsats till sve där läsning, analyser, samtal och reflektioner av skönlitteratur, film och andra medier ges stort utrymme.

Med dessa resultat blir slutsatsen att ämnet sva kan betraktas som underordnat ämnet svenska, där innehållet i sve i större utsträckning fokuserar på ’personlig utveckling’, stimulans och demokratiaspekter såsom medborgarkompetens.

### **Delstudie III Reading fiction in a Second Language Classroom**

I ett flertal didaktiska studier har praxisnära forskning bedrivits i klassrum med svenskämnet, i synnerhet med litteraturundervisning i fokus. Mot bakgrund av detta och av att den nya ämnesplanen ger ett litet utrymme för läsning av skönlitteratur vill jag belysa och undersöka hur litteraturundervisning kan fungera i ett sva-klassrum.

Syftet med artikeln är att belysa och undersöka hur avancerade andraspråksinlärare på gymnasiet läser och diskuterar en nutida svensk roman. Studien undersöker vilka aspekter i romanen som eleverna är angelägna att skriva och prata om, samt vilka läsararter de använder. Utifrån en undervisningssekvens med läsning av romanen *Kalla det vad fan du vill* (Bakhtiari 2005), boksamtal och skrivande undersöks och analyseras vad eleverna valde att kommentera och vilka reflektioner de gav uttryck för i relation till texten.

Studien har en etnografisk ansats och de teoretiska analysverktygen utgörs av olika receptionsteorier, främst Langers (2005) teorier om föreställningsvärldar och Tengbergs (2011) läsartsindelning.

Sexton elever, som gick sista året på gymnasiet, läste romanen inom ramen för kursen svenska som andraspråk. Materialinsamlingen skedde under en period av sex veckor med tolv lektioner. Samtalen resulterade i 56 sidor transkriberad text. Även elevtexter samt fältanteckningar finns med som underlag för analysen.

Resultaten visar på att eleverna har en positiv hållning till läsningen och samtalen om romanen. I samtalen hjälper eleverna varandra till förståelse genom att reda ut oklarheter i texten. De läsararter som tydligast



## 5. SAMMANFATTNING AV ARTIKLARNA

kunde urskiljas i både samtal och texter var de subjekts- och värderingsorienterade där en slagsida fanns mot det personliga. Elevernas erfarenheter och åsikter stod i fokus och den litterära texten tenderade att försvinna. De pratade om kultur, språk och identitet. Den litterära texten blev därmed en startpunkt för intensiva samtal om elevernas liv i Sverige. Det fanns sekvenser då samtalen om texten utmynnade i mer generella diskussioner om samhällsproblem och dessa vill jag kalla för samhällsorienterade läsarter, vilka kompletterar Rosenblatts eller Tengbergs läsartsbegrepp. Eleverna visade på igenkänning och att detta var för de flesta något lustfyllt. Dock kunde ett visst motstånd mot romanvalet skönjas, då flera elever menade att de alltför väl var bekanta med romanens teman och att de hellre ville få vidgade vyer genom läsandet.

En slutsats är att litteraturundervisning kan fylla en god funktion i sva:ämnet och eventuellt integreras i ett gemensamt svenskämne, då elever med fler skilda bakgrund får möjlighet att mötas i och utifrån en romantext.

### **Delstudie IV Flerspråkiga elevers läsning av *Doktor Glas***

Vad händer med en text från 1905 i ett flerspråkigt klassrum på 2010-talet? I en drygt 100-årig svensk roman finns det avstånd i tid och rum för alla elever. För flerspråkiga elever kan det finnas ytterligare ett avstånd, nämligen till ett slags 'svenskhet' då de kan ha andra referensramar än majoritetens.

Syftet med studien är att beskriva och analysera vad som händer när en grupp gymnasieelever som följer kursen svenska som andraspråk förstår och tolkar den klassiska dagboksromanen *Doktor Glas* (1905) under utbildningens sista år och diskutera vad som är angeläget för dem att samtala om. Frågor som undersöks är vilka strategier eleverna använder sig av för att tolka och förstå romanen och vilket meningsskapande som sker i samtal och elevtexter.

Materialet består av gruppsamtal som spelats in under en period av drygt sex veckor och som resulterat i 30 sidor transkriberad text. Även de texter som eleverna skrivit om romanen bildar underlag för analysen. Studien har en etnografisk ansats med flera receptionsteorier som

analytiska verktyg, främst McCormicks (1994) sociokulturella modell för läsprocessen där fokus är på det dialogiska samspelet för klassrumsläsning mellan text, läsare och den sociohistoriska kontexten. Langers (1995) begrepp om olika föreställningsvärldar, dvs. de mentala bilder av förståelse som en läsare besitter och hur tolkningar kan förändras av andras läsning, används också i analysen.

Analysen visar att eleverna är kompetenta läsare som både självständigt och med lärarstöd kan visa på olika läsningar och receptionsmonster. I samtalen prövar eleverna textens innehåll, hjälper varandra till förståelse, får olika perspektiv av varandra och opponerar sig mot idéer och tankar som romanen ger uttryck för. Eleverna visar på förmågor att läsa kritiskt och med distans. De är angelägna om att förstå Glas agerande utifrån sina egna samtida värderingar. Även om de handlingsorienterade läsarerna förekommer i stor utsträckning, så är de värderingsorienterade läsarerna (Tengberg 2011) mest förekommande. I dessa visar eleverna i samtal och texter att de vågar, vill och kan resonera om etiska dilemman som romanen ger uttryck för, samtidigt som några aspekter visar sig vara främmande för dem.

## 6. Diskussion

Avhandlingens forskningsbidrag är att ur ett kritiskt didaktiskt perspektiv belysa flerspråkiga elevers situation med fokus på ämnet *svenska som andraspråk* på gymnasienivå. Skolämnets legitimitet och innehåll i styrdokument och undervisning analyseras och diskuteras.

I detta sista kapitel sammanfattas de samlade och huvudsakliga resultaten i förhållande till syfte och frågor. Syftet besvaras med hjälp av de fyra studier som resulterat i en licentiatuppsats och tre artiklar.

Forskningsfrågorna utgör strukturen för kapitlet. Det första avsnittet handlar om sva-ämnets innehåll i kurs- och ämnesplaner i jämförelse med svenskämnet (*Sva i styrdokument*). Det andra avsnittet handlar om undervisningen i förhållande till styrdokumentens intentioner (*Sva i praktiken*). I det tredje avsnittet sammanfattas och diskuteras flerspråkiga elevers läsning och tolkning av skönlitteratur (*Litteraturläsning i sva-klassrum*).

I slutet av varje avsnitt följer slutsatser om de huvudsakliga resultaten och därmed avhandlingens kunskapsbidrag till forskningsområdet.

Det fjärde och avslutande avsnittet diskuterar ämnets legitimitet i förhållande till svenskämnet och en framåtblick ges om vad ett eventuellt gemensamt framtida svenskämne på gymnasienivå skulle kunna innehålla och innebära (*Ett eller två svenskämnen på gymnasiet?*).

### Svenska som andraspråk i styrdokument

I licentiatuppsatsen (studie I, 2007) är en jämförelse gjord mellan ämnesbeskrivningar och kursplaner i svenska och svenska som andraspråk enligt Lpf 94 (*den formella läroplanen*). Innehållet i sva:s kursplan var i syftesbeskrivningen huvudsakligen likt det i svenska och de båda svenskämnen hade i stort sett identiska och likvärdiga strävandemål. Att kursplanerna var i det närmaste identiska lika gjorde att syftet med ämnet förblev oklart (*den uppfattade läroplanen*). Sva kunde betraktas som ett slags stöd- eller 'skuggämne' till svenskämnet, vilket även andra studier visat (Elmeroth 2006, Fridlund 2011, Torpsten 2006).

De flesta av de få skillnader som fanns kan te sig rimliga, som t. ex. att sva syftar till att eleverna får utveckla kunskap om andraspråksinlärning och reflektera över sin flerspråkighet. Att göra jämförelser mellan sitt förstaspråk och svenska och att göra jämförelser mellan olika kulturer och den egna kulturbakgrunden, dvs. att utveckla kontrastiva perspektiv är andra områden som kopplas till sva, vilket ingår i den transformerande och interkulturella orientering som Cummins (2000) menar är additiv och berikande. Analys av språket bör utvecklas så att form och funktion inte fokuseras isolerat, utan med målet att eleverna intar ett undersökande och kritiskt förhållningssätt. Detta speglar vad Cummins förespråkar vad gäller analys av språkliga modeller (2001:340). Dock kan dessa kontrastiva perspektiv och undersökande förhållningssätt även tillföra enspråkiga elever insikter om språk, flerspråkighet och om vårt mångkulturella samhälle.

I syftesbeskrivningen för svenska står det att utbildningen ”syftar till att eleven [ska] stärka den personliga och kulturella identiteten” samt att den ska ”ge eleverna möjlighet att ta del av och ta ställning till kulturarvet”. Att identitet och kulturarv i dessa formuleringar står i singularis är i sig märkligt, då aktuell forskning talar om dynamiska, sammansatta och föränderliga identiteter (se t. ex. Carlson 2002, Otterup 2005, Persson 2004). Dessutom betonar styrdokumentet värdet av mångkulturalitet. Några motsvarande formuleringar som ovan citerade finns alltså inte för sva. Orsaken till att denna formulering inte finns här kan vara att motsvarande finns i modersmålsundervisning som erbjuds för invandrarelever. Dock valde en klar majoritet av mina informanter bort deltagande i modersmålsundervisning (se bilaga 3). En av Skolverkets rapporter (2007) visar på liknande tendenser. Deltagandet i modersmålsundervisning sjunker ju äldre eleverna blir (2007:14). Med tanke på det ringa deltagande i denna undervisning ter det sig anmärkningsvärt att sva-ämnet inte ska bidra till att stärka identiteten på samma sätt som svenskämnet.

Ytterligare skillnader är att det i syftesbeskrivningen för svenska står att utbildningen ska bidra till framgång i studierna, medan det i syftesbeskrivningen för sva står att eleverna ska få så goda kunskaper i svenska att de kan tillgodogöra sig utbildningen och klara sig i framtida studier och liv.

## 6. DISKUSSION

Ämnena svenska och svenska som andraspråk har genomgått flera förändringar sedan den förra gymnasiereformen. Skillnaderna har blivit flera och tydligare, enligt avhandlingens andra studie (2013) där jämförelser är gjorda av ämnesplaner i sva och sv. Detta är i samklang med vad Skolverket skriver i sina kommentarer till den senaste reformen: ”[i] kursplan 2000 var ämnena svenska och svenska som andraspråk mycket lika. I Gy11 har svenska som andraspråk fått en tydligare, egen profil” (Skolverket 2011c). Nu har således sva fått den av flera forskare önskade tydligare prägnen i jämförelse med svenskämnet.

Den tydligaste skillnaden är att skönlitteraturen för en tynande tillvaro i sva, i motsats till sve där läsning, analyser, samtal och reflektioner av skönlitteratur, film och andra medier ges stort utrymme. Dessutom är det kritiska och analytiska perspektivet nedtonat i sva, liksom insikter i den retoriska arbetsprocessen och användandet av presentationstekniska hjälpmedel.

Ämnet kan fortfarande betraktas som underordnat ämnet svenska, där innehållet i större utsträckning fokuserar på ’personlig utveckling’, stimulans och demokratiaspekter såsom medborgarkompetens. Likaså är sve-ämnets syftestext mer omfattande och kunskapsmålen betydligt fler än i sva-ämnet. I sva-ämnet nämns i stället *förmåga* betydligt oftare. Skolverket (2011b) definierar de här begreppen på ett annat sätt än jag gör i mitt resonemang då jag menar att förmåga handlar mer om ett användande och ett införlivande, medan kunskap står för teori, insikt och vetande. I *Gymnasieskola 2011* (Skolverket 2011b) framgår det att ’förmåga att... ’ är det bredare och djupare kunskapsbegreppet (s.49). Utan kunskap kan inte förmågan utvecklas. Själv vill jag ansluta mig till Sven-Eric Liedmans definition av kunskap:

Det första [kännetecknet] är sammanhang. När man stöter på något nytt i ett område som man någorlunda behärskar så kan man sätta in det i ett begripligt och fruktbart sammanhang. Det andra är kritik. Man kan avgöra om det nya är hållbart eller måste förkastas eller modifieras. Det tredje är förmågan att använda kunskapen på rimligt sätt. (1999:14)

Vad man kan fråga sig är dock om de som skrivit ämnesplanerna verkligen var medvetna om Skolverkets egen definition. Varför ska i så fall ämnesplanen i svenska som andraspråk ställa fler krav på eleverna än

den i svenska (vilket ju är fallet givet omfånget av mål kopplade till förmåga)?

Min tolkning av resultat från den första studien var att sva-ämnet var ett slags skuggämne till svenskämnet och min slutsats var att ett utförligare innehåll och en tydligare prägel skulle ge ämnet en större legitimitet, såsom medvetenhet om skolrelaterat språk och interaktionens betydelse. Denna efterfrågade tydlighet kan urskiljas i den nya ämnesplanen, men de skillnader som enligt mina resultat föreligger är anmärkningsvärda. Det råder en orättvisa och maktobalans mellan ämnena. De elever som läser svenska ska få utveckla och stärka den personliga identiteten, medan de som väljer eller blir rekommenderade att följa kursen i sva ska ha fokus på att få tillgodogöra sig goda kunskaper i svenska så att de kan klara av utbildningen.

## Svenska som andraspråk i praktiken

Licentiatuppsatsens resultat visade att lärarplanering och undervisningens innehåll i förhållande till tolkningen av styrdokumentens intentioner kännetecknades av att grammatik och ordkunskap var i fokus, oftast som isolerad färdighetsträning (*den operationaliserade läroplanen*). Detta påminner om vad Cummins kallar för ”bankmetoden” (2000), dvs. läraren, som ensam styr undervisningen, fyller elevernas ”bankhjärnor” och språkformen ses överlag som viktigare än innehållet. Klassrumsobservationerna visade att undervisningen inte innehöll utrymme för reflektioner kring flerspråkighet eller det kontrastiva perspektivet på språk och kultur. Undervisningen förankrades sällan i elevernas bakgrund eller erfarenheter, något som Cummins menar innebär en assimilerande orientering där samspelet mellan lärare och elev och lärares arbetssätt blir subtraktiv och kompensatorisk.

I elevintervjuerna ger informanterna uttryck för känsla av exkludering och syn på sva som ett stödämne (*den upplevda läroplanen*). Den visar också på en brist på kompetens i såväl andraspråksfrågor såväl som interkulturella frågor hos skolans personal. Det som intervjuresultaten också visade var att eleverna upplevde att de kände sig tryggare i sva-klassrummet och vågade göra sina röster hörda där i högre grad än i andra ämnen. (Ett citat från detta sammanhang i studie I utgör en del av avhandlingens titel). Dock påstod en majoritet av de intervjuade att deras

## 6. DISKUSSION

förstaspråk och deras erfarenheter inte fick någon uppmärksamhet, vilket överensstämmer med klassrumsobservationernas resultat.

Sva-lärarna menade att ämnet kompenserade språkliga brister och hjälpte till med att vidga de svenska referensramarna. Det sistnämnda bekräftade elevintervjuerna då en majoritet av informanterna menade att de genom sva-undervisning förstod livet i Sverige bättre. Denna föreställning om "svenskhet" kan tolkas som att det finns en etniskt, kulturellt och språkligt homogen befolkning och kan påverka inställningen till både svenska som andraspråk och förstaspråksundervisningen på ett negativt sätt. De båda ämnena ska betona och erkänna att elever kan ha en tillhörighet i andra språk och kulturer, men frågan är om denna olikhet värderas positivt i skolan. Att tillhöra majoritetskulturen, och att förankra elever i denna, verkar vara viktigt för lärare och många elever fogar sig i detta välvilliga förhållningssätt enligt licentiatuppsatsens resultat och enligt mina erfarenheter. Resultat bekräftas av annan forskning. Trots att styrdokumentet strävar mot mångkulturella ideal så är det ofta ett monokulturellt och monolingvistiskt förhållningssätt som råder på många skolor. (Elmeroth 2006, Francia 2013, Torpsten 2006, Runfors 2003 m. fl.).

Enkätresultaten visade att informanter valt att läsa sva p.g.a. diagnostestens resultat som riktades till alla elever. Någon information om skillnaden mellan de båda svenskämnena erbjöds inte. Valet verkade således vara skolans, inte elevens. Sammanfattningsvis visade enkätsvaren på en utbredd uppfattning om sva som stödämne och att attityderna till ämnet var nedvärderande.

Resultaten från studiens analyser av styrdokument, undervisningsperspektiv och annan presenterad forskning ger knappast stöd för legitimitet av sva som ett självständigt ämne, men samtidigt måste det hållas i åtanke att klassrumsobservationerna inte nödvändigtvis är representativa eller generaliserbara. Dessutom måste de språkliga behov som andraspråkselever har tas i beaktande. Ovan nämnda forskning, oftast inom det sociologiska eller specialpedagogiska fältet, har inte gjort det eller om så, i väldigt ringa utsträckning. Här ger licentiatuppsatsens analys av vilka skriftspråkliga behov andraspråkselever kan ha en fingervisning. Resultatet visar att andraspråkseleverna har behov av att utveckla ordförråd och vissa

grammatiska strukturer samt att bli förtrogna med olika texttyper struktur och disposition. Deras texter påminner om nedskrivet tal. Detta kan bero på att eleverna inte behärskar och inte blivit medvetna om de konventioner som karaktäriserar olika texttyper (Gibbons 2002, Kuyumcu 2004) och illustrerar hur sva-undervisning kan spela en central roll genom en explicit undervisning om dessa konventioner, något som även andra elever kan behöva.

Ämnet har till stora delar haft ett innehåll som gett andraspråks elever möjlighet till språkutveckling efter sina egna förutsättningar och behov. Eleverna kan genom undervisningen få möjlighet att utveckla sitt språk med ett kontextuellt stöd som succesivt avtar i enlighet med Cummins modell (2000:68) för gynnsam språkutveckling i undervisning, få förtrogenhet med det abstrakta skolrelaterade språket och relevanta skolgenrer samt utveckla en metalingvistisk kompetens. Innehåll och intentioner i styrdokumentet visar på ämnets additiva orientering (Cummins 2000, Lindberg 2005, Thomas & Collier 2002) där elevernas erfarenheter, språk och kunskaper tillvaratas och ses som berikande. Trots detta har styrdokumentets intentioner inte implementerats på ett adekvat sätt, dvs. den ideologiska och formella läroplanen har inte realiserats i den operationaliserade, uppfattade och upplevda som studiernas (I, II) resultat visar. Ämnet svenska som andraspråk kan således betraktas som ett stödämne med lägre kognitiva utmaningar och med ett fokus på språkets formaspekter.

## Litteraturläsning i sva-klassrum

Avhandlingens två sista studier (III, IV) handlar om en grupp flerspråkiga elevers litteraturreception. I detta avsnitt sammanfattar jag kort resultaten och kompletterar dem för respektive roman. Därefter reflekterar jag över och diskuterar resultaten.

Syftet med studierna är att utröna hur en grupp gymnasieelever som följer kursen i sva läser och tolkar två romaner, dels en nutida roman som ligger dem nära i tid och rum, dels en drygt 100-årig roman vars innehåll kan betraktas som främmande för dem.

Resultaten bör bidra till en diskussion om skönlitteraturens roll för flerspråkiga elever och då inom ramen för gymnasieämnet svenska som



## 6. DISKUSSION

andraspråk, där ingen praxisnära studie tidigare har gjorts inom området litteraturredidaktik.

### **Läsningen av den nutida romanen**

I arbetet med den första romanen, *Kalla det vad fan du vill*, var forskningsfrågorna hur eleverna interagerar med texten och med varandra i förhållande till texten. Dessutom undersöks vilka läsararter de använde sig av. Resultaten visar att eleverna hjälper varandra till förståelse genom att reda ut oklarheter som gäller innehåll och vokabulär. Dock stannar de inte vid dessa handlingsorienterade läsararter, utan de visar på förmågor att använda sig av flera sätt att läsa och tolka romanen. I samtalen om romanen väljer eleverna att kommentera och reflektera över teman (språk, kultur, identitet) som ligger nära deras egna liv och visar på de subjektorienterade och värderingsorienterade läsararterna. Elevernas erfarenheter och åsikter i förhållande till texten står i fokus, liksom deras värderingar av romankaraktärernas liv och handlingar.

Sekvenser i samtalen och i texterna utmynnar även i mer generella diskussioner om samhällsproblem och dessa läsararter benämner jag *samhällsorienterade läsararter*, vilka kan ses som ett komplement till Tengbergs indelning. Det eleverna uttrycker i dessa läsararter är att de tar fasta på händelser i romantexten som de jämför med det verkliga samhällets komplexitet och orättvisor. I samtal och uppsatser ges bl. a. uttryck för en stor frustration över deras egna livsvillkor i Sverige, hur invandrare kan bli till stereotyper, hur invandrares kompetenser inte tillvaratas och hur ett inte fullt utvecklat språk kan bli stigmatiserande. Dessutom väljer flera elever att relatera romanens innehåll till hur krig förstör människor och hur religion kan bli till ett redskap för ondska. De samhällsorienterade läsararterna som eleverna gav uttryck för, påminner om det som Cummins (2001) kallar för en transformerande pedagogik, där samspel och kritiskt förhållningssätt uppmuntras hos elever för att öka deras sociala medvetenhet.

Läraren intar en tillbakadragen och lyssnande roll, eftersom eleverna är självständiga och tillsammans kan föra meningsfulla samtal. Eleverna väljer till största del själva innehållet i sina samtal om romanen och

emellanåt tenderar den litterära texten att försvinna. Fiktionen blir till en slags språngbräda för samtal om deras egna liv och om aktuella samhällsproblem. På grund av detta ges inte mycket utrymme för samtal och analys av hur texten är uppbyggd (trots att några av lärarens frågor innefattade detta). Det blir således en slagsida mot literary-transfer kompetensen, på bekostnad av performanskompetensen (Torell 2002). Det som också visas i resultaten är att även om eleverna är engagerade och diskussionslystna i samtalen, utmynnade dessa i en slags konsensus där eleverna håller med och bekräftar varandra.

Eleverna visar en positiv attityd till själva litteraturarbetet, men ett flertal elever uttrycker ett visst motstånd mot lärarens val av romanen *Kalla det vad fan du vill*. Romanen har för eleverna alltför välkända teman vilket kan sägas bidra till den konsensus som emellanåt uppstår i samtalen. I sitt val av roman kan sägas att läraren visade en slags missriktad välvillighet (jmf. Runfors 2003 m.fl.) då hon grundade sitt val på att innehållet skulle kunna ge eleverna möjlighet till identifikation och därmed teman för samtal. Flera av eleverna ger i stället uttryck för att de vill vidga sina vyer och läsa något som ligger längre ifrån deras liv och samtid.

### **Läsningen av den äldre romanen**

I arbetet med den andra romanen, *Doktor Glas*, innefattar forskningsfrågorna vad som var angeläget för de flerspråkiga eleverna att samtala om i den drygt 100-åriga romanen, vilka strategier som användes för att förstå och tolka samt vilket meningsskapande som sker.

Resultaten visar att eleverna är kompetenta läsare som med lärarstöd kunde visa på olika läsarter och receptionsmonster. Lärarfrågorna (bil. 4) var fler och hamnade mer i förgrunden än vad de gjorde i arbetet med den första romanen. Med hjälp av läraren som samtalsledare prövar eleverna textens innehåll och tillsammans hjälper de varandra till förståelse av ord och intrig för att sedan gå vidare med sina tolkningar. Flera av eleverna uttrycker att det fanns ålderdomliga ord som var svåra att förstå, men det hindrar inte dem från att gemensamt resonera sig fram till förståelse. I interaktionen hjälper och stöttar de varandra och de befinner sig inom den proximala utvecklingszonen (Vygotskij 1978). De rekonstruerar romanen tillsammans och använder sig av de

## 6. DISKUSSION

handlingsorienterade läsarna (Tengberg 2011) som handlar om att skaffa en förståelse av romanens sammanhang och händelser. Deras dialogiska förhållningssätt påminner om Langers två första faser, där läsarna är fokuserade på föreställningsvärlden för att förstå texten. Kollisioner sker då eleverna inte förstår vissa händelser, men förde sällan med sig att eleverna avvisar texten. I stället skapas nyfikenhet och frågor om olika specifika händelser, som t. ex. Glas midsommarfirande, ställs till läraren.

Eleverna har med sig sina värderingar och ofta vidgade erfarenheter av flera kulturer in i läsningen och genom detta får texten mening. Trots att romanens tid och situation är främmande för eleverna knyter de an till innehållet. De är angelägna att förstå huvudpersonen utifrån sina egna samtida värderingar. Vad som också sker i samtal är att eleverna opponerar sig mot idéer och tankar som romanen ger uttryck för och även mot varandras tolkningar. De får olika perspektiv av varandra. Resultaten pekar således mot att deras allmänna repertoar ofta stod i ett spänningsförhållande med textens (McCormick 1994) och att de värderingsorienterade läsarna (Tengberg 2011) var mest förekommande i samtal och i texter.

Eleverna visar även på förmågor att distansera sig från texten och samtala om romanens form, vilket ingår i Langers fjärde strategi och i de intentions- och betydelseorienterade läsarna (Tengberg 2011). Studiens empiriska material visar att eleverna använder sig av ett litterärt metaspråk då de med hjälp av läraren samtalar om berättarsynvinkel, tema och ordval såsom användandet av metaforer.

Att eleverna använder sig av de värderingsorienterade läsarna kan dock ses som att de emellanåt blir blinda för själva fiktionsformen. Det är inte alltid som eleverna förstår dagboksformens subjektiva perspektiv. Ett exempel på detta från studie IV:s empiri är när en kvinnlig elev (Anaz) identifierar sig med karaktären Helga samtidigt som hon glömmer att Helga är beskriven ur den manliga dagboksskrivarens perspektiv. Däremot har Modhi i sin uppsats förstått dagboksromanens litterära tema; nämligen att ensamhet föder hat. Han kan både se romanen i en historisk kontext och aktualisera den i nutid.

## Sammanfattande reflektioner

Sammanfattningsvis visar avhandlingens båda litteraturdidaktiska studier att informanterna är engagerade och kompetenta läsare som kan röra sig in i och ut från litterära texter. I arbetet med de båda romanerna tar de sin utgångspunkt i de handlingsorienterade läsarerna, men stannar inte vid dessa utan de visar på en mångfald av läsarter. Resultaten synliggör också att eleverna har en viss balans i den schematiska modell av litterär kompetens som Torell (2002) utformat, även om det finns slagsida mot att läsarnas egna liv står i fokus i samtalen, i synnerhet om den nutida romanen. Eleverna har och använder till viss del, med lärarstöd, ett metaspråk för att analysera framför allt *Doktor Glas* (*performanskompetens*) och de kan reflektera och koppla sina egna livserfarenheter till båda romanerna (*literary-transfer kompetens*) enligt Torells modell.

Förutom att urvalsfrågan är viktig, dvs. att tillsammans med elever välja litteratur, bör läraren också fundera över vilka olika sätt att läsa som eleverna ska få möjlighet att utveckla. Läraren ska inte styra tolkning och samtal i alltför stor utsträckning, men finnas med och stötta eleverna genom att visa att det finns många sätt att läsa. Här kan Tengbergs indelning vara ett möjligt sätt att få syn på olika läsarter och stödja eleverna att utveckla metakognition (Varga 2013). Dock behöver Tengbergs indelning kompletteras, som gjordes i läsningen av de båda romanerna då de samhällsorienterade läsarerna blir tydliga och viktiga för eleverna.

Litteraturens förtjänster blir tydliga när vi synliggör vad vi gör med den och hur vi arbetar med den i skolan, som den litteraturdidaktiska forskningen visar. Degerman (2012) menar att det inom forskningsfältet finns en spänning och ett problem mellan å ena sidan idén om litteraturen som en särskild form av kunskap och litteraturen som ett kommunikationsmedel i lärandet och undervisningen. Jag instämmer i denna beskrivning, men vill hävda att dikotomin inte behöver vara ett problem i litteraturundervisning. Enligt resultat från båda studierna vilar en meningsfull litteraturundervisning på ett samspel mellan litterär kompetens (Torell 2002) och identitetsutveckling (Cummins 2000) i ett sociokulturellt sammanhang (McCormick1994). Denna undervisning kan även kopplas till Cummins modell (2000:68) för språkutvecklande arbetssätt, där ett kontextuellt stöd ges i samspelet mellan elever och

## 6. DISKUSSION

mellan elever och lärare. En *interkulturell och varierad litteraturundervisning med elevers röster och resurser i centrum* är det jag förespråkar. I avhandlingens studier visas detta då eleverna, både med och utan lärarstöd, kan skapa mening i samtal och uppsatser om litterära texter och om varandra och samhället med utgångspunkt i litterära texter. Den aktuella undervisningen som presenteras och analyseras i de båda studierna kan utvecklas och ytterligare varieras, inte minst med gestaltande uttrycksformer som drama och film som komplement. Utöver det kan läraren i större utsträckning och i relevanta sammanhang utveckla elevernas litterära metaspråk och utmana deras tolkningar.

Skönlitteratur kan betraktas som fiktion i form av ett särskilt estetiskt språk som vill låta läsaren uppleva, skapa bilder och fantisera om det lästa. Genom att bekanta sig med en litterär terminologi blir elever medvetna om texters struktur, språk och stil och får möjlighet att se hur författarna väljer att bygga sina texter (performanskompetens). Den litterära texten kan också vara ett hjälpmedel och ett redskap, som i temaläsning om kärlek eller krig. Eleverna får möjlighet att självständigt uttrycka sina egna livserfarenheter, värderingar och reflektioner i relation till den skönlitterära texten (literary-transfer kompetens). Den litterära texten måste således få lov att vara en språngbräda med reflektioner av det egna livet, men också bort från det egna, privata livet och mer mot samhället av idag, som jag i avhandlingen kallat för de *sambällsorienterade läsarterna*. Här är det således inte litteraturen i sig som är det viktiga, utan en undervisning *genom* litteratur (jmf Bäckman 2002) för att nå mål som interkulturell förståelse. Klassrummets trygga sammanhang tillsammans med och genom litteraturen göra det möjligt för elever att få erfarenheter som annars skulle vara onåbara och få diskutera dessa med andra kamrater och lärare. Detta kan bli till ett meningsskapande som engagerar elever kognitivt och känslomässigt. Eleverna vågar och vill investera av sig själva, dvs. av sina identiteter (Cummins 2001).

Ytterligare en förtjänst med att läsa och arbeta med skönlitteratur är att eleverna ges möjlighet att använda och utveckla sitt svenska språk i meningsfulla sammanhang, t. ex. i smågrupper där de kan vara språkliga resurser för varandra (Cummins 2000, Gröning 2006, Reichenberg 2000, 2008, m. fl.) I avhandlingens studier (III, IV) stöttar läraren eleverna och eleverna sinsemellan hjälper varandra till förståelse och de befinner sig i en proximal utvecklingszon. Studierna visar också på hur eleverna

bekräftade varandra i dialogiska förhållningssätt. Att våga prata och ge uttryck för sina identiteter i förhållande till litterära texter förutsätter ett ’tillåtande’ och tryggt klimat i klassrummet. Elever måste få ha en öppen och personlig tolkningspotential som uppmärksammas och uppmuntras. Eleverna ska också bedömas och det innebär en viss komplikation, men det är inte denna avhandlings fokus.

Att överhuvudtaget ha med sig olika värderingar, perspektiv och synsätt in i klassrummet kan vara berikande (Nussbaum 1997, Matos 2012), men naturligtvis också bli problematiskt om elever uttrycker åsikter som strider mot skolans värdegrund eller om de av religiösa, etiska eller politiska skäl finner innehåll i litteratursamtal som kränkande eller sårande. Här krävs lyhördhet och professionalitet hos läraren för att tydliggöra vad skolans värdegrund står för och respektera att elever väljer att vara tysta i känsliga ämnen. Samtidigt måste ämnen som är svåra, som t. ex. mord och abortfrågan i *Doktor Glas*, få diskuteras i ett öppet och tillåtande klimat. Skolan har förutom sitt kunskapsförmedlande uppdrag ytterligare ett uppdrag, nämligen att bidra till demokratisk fostran. Genom öppna och tillåtande diskussioner i relation till skönlitterära texter kan detta vara ett medel för demokratiuppdraget.

För att kunna förstå och orientera sig i vår snabbt föränderliga och mångkulturella värld behövs, förutom kommunikativa kompetenser, även kulturella sådana. Jag hävdar att läsning och diskussion av skönlitteratur är ett sätt att öka vår interkulturella kompetens. Flera didaktiska möjligheter är synliga i mitt empiriska material. Ett exempel är, utöver de som presenterats i artiklarna, när en grupp elever diskuterar huvudpersonens familj i *Kalla det vad fan du vill*:

Yy: En sån här familj känner man igen. Typisk iransk familj som bott i Sverige två, tre år, o hur dom pratar...En sånhär typ av familj bryr sig mycket om barnen, de ska visa respekt för äldre, men föräldrarna ska bestämma över barnen, hur man ska klä sig, hur länge man ska stanna ute och allt det där. Det är samma i Sverige också men dom familjen här är extra stränga. Bahar själv, hon har växt upp i svenskt miljö och i ett stängt miljö i själva Iran och föräldrarna har upplevt själva revolutionen i Iran 1979. Så dom vet hur den nya regimen är och allt det där. Och Bahar som kommer till en ny miljö till Sverige och ser att allt är öppet. Så hon går från en isolerad plats till en plötsligt, sådär att simma ut till havet utan att kunna

## 6. DISKUSSION

simma. Så hon provar att växa upp i den miljön så snabbt som hon kan och ta upp den kulturen som de andra har. Så det är därför som hon säger till föräldrarna att hon vill gå till discot i mellanstadiet och hon vill ha svensk pojkvän.

Detta citat speglar en möjlighet att med alla elever diskutera olika kulturer och olika kulturers synsätt på uppfostran.

De förmågor Nussbaum förespråkar kan vara fruktbara i ett litteraturdidaktiskt sammanhang. Jag hävdar att hennes idéer om en inkännande kritisk kultursyn, där det unika och gemensamma i olika litterära texter analyseras, är meningsfulla i litteraturundervisning, liksom Matos teorier om att förena läsande av skönlitteratur med interkulturella studier.

One of the steps in preparing learners to confront another culture is to direct their look towards themselves. Self-awareness is a necessary stage in promoting de-centering from one's culture. (Matos, 2011, s. 8)

I möten med olika litterära texter kan elever lära känna det främmande och samtidigt bli mer medvetna om sina egna värderingar och normer. En del klassrum i dagens svenska gymnasieskola representerar en mångfald av klass- och kulturbakgrunder som gör att interkulturella möten kan komma till stånd och ett redskap för dessa möten kan vara att diskutera skönlitteratur. Jag skriver medvetet 'en del klassrum', eftersom andra klassrum kan vara väldigt homogena i dagens segregerade skola (se t. ex. Skolverket 2012, 2013). Dock behöver det naturligtvis inte enbart vara skönlitterära texter som kan ha potential för att utveckla interkulturella förhållningssätt, utan det kan vara andra multimodala och gestaltande uttrycksätt, som t. ex. ljud, bild och drama.

En fråga som ständigt gjort sig gällande under arbetet med föreliggande studier är hur avgörande det är för resultaten att läsarna är flerspråkiga och följer kursen svenska som andraspråk i stället för svenska. Läsoplevelsen hade förmodligen varit liknande oavsett vilket svenskämne eleverna följt, även om flerspråkiga elever kan tänkas ha svårare med ordförståelse. En skillnad kan vara att sva-gruppen kan ha ett rikare samtal som är influerat och inspirerat av religion, kultur och etik tack vare de olika perspektiv på världen och på flera kulturer som

eleverna har med sig. Samtidigt som resultaten visar denna tendens till rika samtal finns det också resultat som pekar på att eleverna ofta nådde fram till en slags konsensus i samtalen. Även om eleverna samtalade aktivt och engagerat, så visade det sig sällan några motstridiga åsikter i diskussionerna. Ofta visade de sig ha liknande uppfattningar om innehåll, i synnerhet i romanen *Kalla det vad fan du vill*.

Även om både studie III och IV illustrerar att litteraturundervisning kan ha interkulturella inslag, så skulle läsning och diskussion av litterära texter med ett interkulturellt förhållningssätt kunna bli än mer tydligt, intressant och givande i ett gemensamt svenskämne för alla elever i ett och samma klassrum. Flera av de flerspråkiga eleverna visar ett visst motstånd mot *Kalla det vad fan du vill* för att innehållet var alltför välbekant, men detta innehåll skulle kunna bidra till ett än mer brännbart och intressant stoff i samtal med alla elever för ytterligare vidgade perspektiv. I *Doktor Glas* möter eleverna något som var främmande i tid och rum, och även här skulle didaktiska fördelar kunna göras i en gemensam litteraturundervisning.

Efter att ha redovisat resultaten från studie III och IV infinner sig ytterligare frågor. Den första handlar om varför läsning av och arbete med skönlitteratur i ämnesplanen i sva (Gy 11) får ett betydligt mindre utrymme i jämförelse med svenskämnets. Efter att ha genomfört studier av andraspråkselevs arbete med skönlitteratur, kan jag inte finna något godtagbart skäl för det. Den andra frågan som redan diskuterats, och som jag fortsätter att diskutera nedan, är om det är meningsfullt eller ens försvarbart att elever ska läsa och arbeta med litteratur i skilda klassrum i två skilda ämnen på gymnasienivå.

## Ett eller två svenskämnen på gymnasiet?

Utifrån den första studiens (2007) sammanlagda resultat var min slutsats att det fanns många goda skäl för att behålla svenska som andraspråk som eget ämne på gymnasienivå, trots den kritik från forskning och från utredningar som fanns av ämnets innehåll och implementering. Jag var kritisk mot hur visionen av ett framtida gemensamt och demokratiskt svenskämne, *svenska i ett mångkulturellt samhälle*, var beskrivet av svenskämnesdidaktiker (Bergöö & Ewald 2003:41), och jag befarade att det var alltför svårt att genomföra eller ens önskvärt. Risken skulle vara



## 6. DISKUSSION

att andraspråkseleverna framtogs sina möjligheter till språkutveckling utifrån sina egna förutsättningar och behov, menade jag då.

Sju år senare drar jag andra slutsatser i ljuset av de tre senare studiernas resultat och av mina egna erfarenheter av undervisning i svenska och svenska som andraspråk. Med analys och jämförelse av de två svenskämnenas nya ämnesplaner (Gy 11) visas att det blivit en tydligare åtskillnad mellan de båda svenskämnen sedan Lpo 94. Trots detta kan sva-ämnet idag tolkas än mer än tidigare som underordnat svenskämnet och som ett stödämne med färre utmaningar. Med avhandlingens resultat av vad läsning och arbete med skönlitteratur kan innebära för flerspråkiga elever ter det sig rimligt att alla elever på gymnasienivå kan och bör ha en gemensam och inkluderande litteraturundervisning. Frågan är om man kan göra en åtskillnad av målen med litteraturläsning i de båda svenskämnen. I Lpo 94 var risken överhängande att svenskämnets litteraturläsning blev mer elitistisk, med retoriken om vårt kulturarv, än vad motsvarande del blev i ämnet svenska som andraspråk. Där betraktades, enligt min tolkning, litteraturen som ett redskap för assimilation, språkutveckling och som samtalsunderlag. Denna åtskillnad av ämnena i de nya styrdokumenterna (Gy 11) har fortsatt att öka med resultatet att skönlitteraturen för en alltmer tynande tillvaro i ämnet sva.

När elever från Sverige och från olika delar av världen och från olika socio-ekonomisk bakgrund samlas i ett och samma klassrum skapas tillfällen till möten som skolan ska tillvarata. Här finns unika förutsättningar för intressanta och utmanande diskussioner, men också en grogrund för konflikter som vi inte ska väja för. Litteraturundervisningen kan bli en plattform för en transformerande pedagogik (Cummins 2000) som uppmuntrar elever att inta ett kritiskt synsätt samt att analysera och öka sin sociala medvetenhet. Matos (2012) teorier om och argument för litteraturens värde med en förening av skönlitteratur och interkulturalitet bör anser jag bli riktlinje för en gemensam litteraturundervisning: ”The intercultural process of reading and through reading is characterized as a third space, a reflective space for meaning negotiation and ultimately a space of transformation.” (Matos 2012:7). Detta tredje rum kan skapa möjligheter för möten mellan elever i relation till litterära texter. Dessa möten med litterära världar och med elever sinsemellan, kan innehålla olika infallsvinklar och

perspektiv som i sin tur kan leda till spännande problematiseringar och t. o.m. konflikter och till nya sätt att se på världen omkring oss och på oss själva.

Kan då de båda svenskämnen organiseras till ett enda och samtidigt fylla alla elevers olika behov? Frågan är komplex och någon enkel lösning står inte att finna. Organisationen av andraspråksundervisning kan ske på olika sätt, men om flerspråkiga elever enbart inkluderas på majoritetens villkor riskerar dessa elever gå miste om relevant undervisning. Likaså kan enspråkiga elever gå miste om andra perspektiv som elever med annan språklig bakgrund än den svenska ger litteraturtolkning och som skulle kunna öka deras omvärldsuppfattning på ett betydande sätt.

En risk med att integrera elever som har behov av stöttning i sitt interimspråk i ett och samma svenskämne är att det kan bli kontraproduktivt och leda till ökad ojämlikhet. Andraspråksfrågor kan komma i skymundan och flerspråkiga elever riskerar att inte få eller våga göra sina röster hörda i den vanliga svenskundervisningen (studie I, Torpsten 2006 m.fl.). Ytterligare risker är att bristtänkandet vad gäller flerspråkiga elever, t. ex. i form av fokus på ’luckor’ i språket, får råda om läraren inte har kunskaper om andraspråksutveckling. Självklart måste andraspråkseleverna få stöd och hjälp för att nå en god kompetens i målspråket. Men att enbart fokusera på de ’luckor’ i språket som eleverna anses ha överensstämmer med det som Cummins kallar bankmetoden för subtraktiva och kompensatoriska förhållningssätt. Ett sådant bristtänkande hos lärare visar flera studier på (Lahdenperä 1997, Parzyk 1999, Runfors 2003).

Dock är det viktigt att betona att varken ett eller två svenskämnen bär ansvar för eller är lösningen för vad skolan som helhet bör representera, nämligen en spegling av vårt mångkulturella samhälle. Wiklund och Landmark (2013) har gjort jämförelser av gymnasiets ämnesplaner svenska och svenska som andraspråk med fokus på litteraturundervisning och de drar följande slutsats:

att döma av skolans styrdokument tycks det finnas två parallella Sverige: ett nationellt och etniskt homogent och ett mångkulturellt. De två svenskämnen förefaller representera respektive sida. Rimligare vore, menar vi, att konstatera faktum: hela den svenska skolan är en del av ett mångkulturellt samhälle (2013: 150).

## 6. DISKUSSION

I stället för att fokus läggs på ett eller två svenskämnen borde det i stället ske en utveckling av nya och bättre modeller för att tillvarata den språkliga och kulturella mångfalden i skolan. Interkulturell undervisning kan inte enbart handla om avgränsade områden, vissa ämnen och lärare utan ska vara ett genomgripande perspektiv på skola och utbildning.

Dessutom är nya modeller av svenskundervisning viktigt med tanke på att det idag är alltför förenklat att kategorisera elever efter vilket som är deras första- eller andraspråk (Bagga-Gupta 2004, Francia 2013, Lindberg 2012 m.fl.). Lindberg och Hyltenstam (2012) presenterar i en artikel en framtida organisation av undervisning för flerspråkiga elever och deras högst skiftande behov av allmänna och mer specifikt skolrelaterade språkfärdigheter. Deras förslag har ett fokus på grundskolan, men kan även implementeras på gymnasiet, inte minst med tanke på att många ungdomar kommer till Sverige i gymnasieåldern. Lindberg och Hyltenstam poängterar vikten av att alla lärare bör ”utveckla en långsiktig och systematisk språk- och kulturmedveten undervisning i alla ämnen” (ibid, s 39) för att flerspråkiga elever ska kunna nå skolframgång. Likaså menar de båda forskarna att diagnosinstrument behöver utvecklas för att identifiera elevers språknivå och att flerspråkiga elever som uppnått en avancerad nivå i ämnet svenska som andraspråk bör delta i ämnet svenska. Detta kan med stor sannolikhet ske betydligt tidigare än idag, då urvalet tycks vara godtyckligt och elever som är födda och uppvuxna i Sverige per automatik placeras i sva-grupper. Samtidigt ska alla elever bli erbjudna språkstöd för att lyckas i sina skolämnen och i denna verksamhet kan lärare med utbildning i svenska som andraspråk spela en nyckelroll. Detta förslag skulle kunna vara en bra lösning.

Att den svenska skolan får tillräckligt med behöriga lärare i svenska som andraspråk (i kombination med andra ämnen) är något som inte verkar vara fallet varken historiskt eller ens i dag. Flera studier och rapporter visar att sva-kompetens i grundskolan är bristfällig (Lindberg 2009, MSU 2004, Torpsten 2008). I en redovisning från Skolverket (2014:33) är 80 % av sva-lärare på gymnasiet obehöriga. I ljuset av detta kan man ställa sig frågan vilka förutsättningar som finns för att styrdokumentens intentioner ska kunna förverkligas. Att universitets- och forskningsämnet svenska som andraspråk är nödvändigt och ska ingå i utbildningen av den nya generationens lärare är av största vikt

Trots flera farhågor ser jag således att ett gemensamt framtida och inkluderande svensk-ämne (naturligtvis med undantag för introducerande språkutbildning för nyanlända elever) kan bidra till att motverka skolans ofta monolingvistiska och monokulturella förhållningssätt som forskningen har visat (Bagga-Lupta 2004, Parszyk 1999, Runfors 2003 m.fl.).

Flerspråkighet är en stor resurs för både samhälle och individer. Det kan tyckas förlegat med två åtskilda svenskämnen i detta globaliserade, mångkulturella och medialiserade tidevarv vi lever i där behovet av internationella kontakter och förståelse över kultur- och språkgränser blir allt viktigare. Dessutom ökar flyktingströmmar från olika konfliktregioner i världen. Dessa nya medborgare måste på sikt få tillgång till det svenska språket genom SFI-undervisning för att därefter kunna delta i den reguljära svenskundervisningen. Men så länge vi har det svenskämne vi har kan det bli alltför komplicerat att inkludera flerspråkiga elever i ett gemensamt sådant. Svenskämnets innehåll vilar på starka traditioner och så länge innehållet inte ändras kan det bli alltför svårt att skapa ett gemensamt språk/kultur/litteraturämne för alla elever. Elmfeldt (2014) skriver om svenskämnet som ”uttryck för ett slags nationellt identitetsprojekt”:

Därmed tillhör föreställningar om vad som kännetecknar det svenska språket det heliga. Globaliseringen har inneburit att denna helighet inte kan förbli ostörd, eftersom det i nationen finns allt fler medborgare eller personer som söker medborgarskap som inte har svenska som modersmål. (2014: 211)

Ett nytt svenskämne för alla elever skulle kunna innehålla läsning av skönlitteratur, både svensk och utländsk, både äldre och modern, med stark koppling till interkulturalitet. Att använda digitala uttrycksformer som bild, film och ljud kan också bidra till att modernisera ämnet (se t. ex. Godhe 2014, Magnusson 2014). Inkludering av digital litteracitet och MIK (medie- och informationskunnighet) kan förutom att tillhandahålla en mångfald av uttrycksformer och kompetenser göra bedömningsgrunder mer likvärdiga för alla elever, inklusive flerspråkiga elever än att enbart ha fokus på tal och skrift. Komparativa analyser av elevers olika förstaspråk eller främmande språk kan göra att deras grammatiska kunskaper och metaspråk utvecklas och sätts i meningsfulla sammanhang, liksom respekt för och kunskap om språk överhuvudtaget.

## 6. DISKUSSION

Språksociologi som ger insikter i hur språklig variation fungerar och uppfattas och hur språk kan vara maktmedel bör också vara ett fruktbart fokus. Det sistnämnda visas i en av mina receptionstudier (III) där eleverna diskuterar språk ur olika aspekter.

Som jag tidigare nämnt är en viktig aspekt av didaktisk forskning att den nära kopplas till och är relevant för skolpraktiken. En följd av detta blir därför att föreslå fortsatt klassrumsforskning för att utveckla ämnet svenska som andraspråk eller ett nytt, inkluderande svenskämne. Det finns behov av forskning om hur innehållet i sva- respektive sve-ämnena påverkar elever med skiftande kulturella och socio-ekonomiska bakgrunder och hur innehållet påverkas av dem. Därutöver behövs forskning som belyser hur lärare i svenska som andraspråk ser på litteraturens roll i ämnet, hur de i praktiken bedriver litteraturundervisning, vilka textmodeller och lässtöttande aktiviteter som erbjuds och vilka läsarter som elever får möjlighet att utveckla.

Med min avhandling hoppas jag att ge ett bidrag till en kritisk didaktisk diskussion om ämnet svenska som andraspråk på gymnasiet och om behovet av inkluderande svenskämne med delvis nytt innehåll. Min förhoppning och vision är att ett nytt inkluderande svenskämne för alla elever, oavsett var man kommer ifrån, vad man heter eller vilka framtidsplaner man har, kan bli verklighet.

”I SVENSKA TVÅ VÅGAR JAG PRATA MER OCH SÅ”

# Summary

## Introduction

Swedish schools, and the Swedish educational system have for a long time been criticised for declining results (National Agency for Education 2013). About 20 % of students in Swedish schools today have a foreign background and many of these do not seem to have the same prospects as Swedish-born students in the educational system. Figures show that the difference in results between these two groups has increased since the beginning of this century (National Agency for Education 2011).

Language learning is one aspect of academic success and an important means to gain equity. As language and cognitive development are part of the same process, language learning is an issue for all teachers. In spite of this, there is a specific school subject that is considered to support the process of language learning in particular and that is *Swedish as a Second Language*. During its short history, the subject has been constantly questioned and under debate (e.g. National Agency for Education 1992, SOU 2002, Tingbjörn 2004, Torpsten 2006).

## Research aims

The overall aim of this thesis is to study and analyse multi-lingual students' situation from a critical didactic perspective, with a focus on content and teaching in *Swedish as a Second Language* in upper secondary school. Within this scope the legitimacy of and views on the subject are examined, as well as how the students are selected and categorised in relation to the subject. The study also involves a discussion of what role fiction might have in the subject.

The thesis is subdivided into four studies, each with a somewhat different angle and approach. The questions are as follows:

- What differences are there between the two school subjects *Swedish* and *Swedish as a Second Language* in the previous curriculum

(Lpf94) and new (Gy11) curriculum for upper secondary school?  
(Study I, II)

- In light of the intentions of the curriculum, how may a teaching situation (methods and content) appear in practice? What are the views held by teachers and students on the subject? (Study I)
- How does a group of students following the course in *Swedish as a Second Language* read and interpret two different novels? (Study III, IV)

The following table provides a summary of the four studies and their different approaches:

Table 1. The various studies, time and focus of research.

<b>Study:</b>	<b>Time span</b>	<b>Focus</b>
I. The subject <i>Swedish as a Second Language</i> in upper secondary school – is it necessary?(2007)	2003 - 2005	Curriculum for <i>Swedish</i> and <i>Swedish as a Second Language</i> (SKOLFS 2000:2,3),
II. <i>Swedish</i> and <i>Swedish as a Second Language</i> – two equal subjects?(2013)	2013	Curriculum for <i>Swedish</i> and <i>Swedish as a Second Language</i> (Gy 11)
III. Reading Fiction in a Second Language Classroom (2014)	Spring term 2012	Second language learners’ reception of literature
IV. Multilingual Pupils’ reading of <i>Dr Glas</i> (2014)	Spring term 2012	Second language learners’ reception of literature

The four studies are mainly qualitative, building on empirical material collected from lessons and interviews at the upper secondary school level. They are also based on a comparative study of the curricula for *Swedish* and *Swedish as a Second Language*, and a critical discussion about the subject *Swedish as a Second Language* and its future role in Swedish education.



## Theory

The main sources of inspiration behind the theoretical framework of this thesis are the works of Nussbaum (1997) and Cummins (2000, 2001). Their visions, theories and thoughts about language, culture and identity, as well as the potential of fiction, visualize how upper secondary education can treat and take care of second language learners.

Nussbaum has proposed that literature, most typically the novel, actively develops a form of imaginative thinking and feeling about others and their predicaments that is essential for social life, both in personal relationships and in more public contexts. She also states that in today's multicultural and globalised world we need to develop dialogues that unify people from different religious, cultural and national backgrounds (1997:8).

To become well-educated and civilised global citizens we need to develop three abilities, apart from the scientific one. The first one is a *critical competence* where we reflect upon ourselves analytically and question authorities. The second ability is the ability to *understand other cultures* and recognize that we are connected to each other and need to respect each other. An intercultural education can support this competence.

These two abilities, a critical attitude and an understanding of other cultures, are related to facts, while the third one is about feelings and *empathy*, the “[...] ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself” (1997:11). When changing perspectives we can reflect upon and scrutinize other people's actions and life situations through the use of imagination. According to Nussbaum, reading fiction has a unique position in school and is very important in enabling students to develop this ability.

Nussbaum's visions about the global citizen can be looked upon as too utopian and her visions about reading fiction too idealistic. Despite this criticism, her ideas are in accordance with the common value system of the Swedish curriculum, which among other things states that education should promote empathy and the understanding of other people (SKOLFS 2011:144). Nussbaum's philosophy and visions about the unique position of fiction are linked in this thesis to the studies where students read and interpret novels.

Furthermore, Nussbaum’s vision about these different abilities is in line with the theories and guiding principles that Cummins (1996, 2000, 2001) has developed in order to improve education for second language learners. He states that “the dominant educational approach in relation to minority or subordinated groups for most of the past century has been to try to make them disappear” (2001:325) by exclusion or assimilation. In Cummins’ framework for academic language learning, critical literacy and the interaction between teacher and students as well as between students themselves are very important. The interaction must affirm students’ cultural, linguistic and personal identities in order to promote cognitive investment. In this context, Cummins emphasizes the importance of reading texts “that students can relate to their personal histories or their understanding of the world” (2001:343) – a recognition of themselves and others. Cummins’ description of what he calls a transformative pedagogy includes interaction and critical literacy, which are necessary in order to develop students’ social awareness.

The theoretical framework for Study III, where the curriculum of *Swedish* and *Swedish as a Second Language* are compared with each other, is mainly taken from the educational approach within curriculum studies developed by Englund (1990). The curriculum is seen as involving political compromises that can be interpreted in different ways. A curriculum theory (Goodlad et al. 1979) is therefore of importance for the study. This theory includes different forms that support the analyses of the curriculum’s content. These include how this content is manifested in practice and what attitudes are prevalent concerning the curriculum.

The main inspiration behind the theoretical framework of the studies regarding literature reception (III, IV) concern the theories of Rosenblatt (1978/2002), Langer (2005), McCormick (1994) and Tengberg (2011). I have used different theories of literary reception so as not to let the analyses become too restricted.

Rosenblatt makes a distinction between an *aesthetic* and an *efferent* reading form, where the first is a type of reading which involves finding information and is thus more impersonal. The efferent reading form focuses on an emotional response to the text. The forms can be combined in the act of reading, but depending of the purpose of the reading one of these can dominate. Langer (2005) on the other hand

## SUMMARY

does not want to divide reading into forms, but rather has concepts of *envisionments*, which she uses to illustrate the act of reading.

McCormick's *socio-cultural model* (1994:68) has a focus on dialogic reading, which emphasizes the interaction between the text, the reader and the socio-historical context. The reader takes his or her cultural or social background into account in the reading and through this process the text receives its meaning. This model is of relevance to the studies as the students form a heterogeneous group with rich experiences of different cultures, which they bring with them in their reading. According to McCormick's description of the act of reading, it is both the reader and the text that possess a general and a literary repertoire that give expression to ideological structures. However, readers are not always conscious of these ideological structures until they are confronted with repertoires different from their own.

In order to get closer to the students' reading reception strategies I have also turned to Tengberg's reading forms (2011). These were developed in his thesis investigating the potential of literary discussions as a learning activity in school. The different forms of reading, or modes of interpretation, were of use in the reception analysis within this thesis.

## Previous research

Different areas of research are of relevance to the present thesis. One of them concerns the categorisations of students in the Swedish school system and the curriculum. Although the educational system has aims and ambitions about inclusion, several studies describe how schools produce and reproduce conceptions about immigrant students as different, as 'the others' (e.g. Bunar 2001, Granstedt 2010, Gruber 2003, Runfors 2003). These studies also show that the Swedish school system does not take advantage of students' different and unique cultural and linguistic backgrounds. Other studies point out that the content of the two curricula in *Swedish* and *Swedish as a Second Language* are almost identical but that the curriculum for second language learners has an assimilative orientation (Elmeroth 2006, Torpsten 2006, 2008). Persson (2007) states that in the curriculum for the school subject *Swedish as a Second Language* one can see an idea about literature as a means of assimilation to 'Swedish culture' and to the 'Swedish value system'.

Other research, including international research, focuses on the question of inclusive or separated teaching of second language learners. The conclusions in several of these studies show that inclusive teaching is the best way for second language learners to achieve social integration, but none of these studies focus on linguistic development (Zufiaurre 2006, Allen 2006, Fridlund 2011). Schools often take a monocultural and a monolingusitic approach (e.g. Cummins 2001, Milani 2007, Pavlenko 2008, Vollmer 2000), as well as a compensatory view where the linguistic shortcomings of second language learners are in focus and where the expectations are low (e.g. Haglund 2005, Jonsson 2006, Lahdenperä 1997). Marketization and segregation have also been shown to have negative consequences on the academic ability of immigrant pupils (e.g. Lunneblad & Asplund Carlsson 2009, Kallstenius 2011, Sernhede 2011).

Some researchers want to stress the fact that the criticism of the school subject *Swedish as a Second Language* and its teaching should rather be seen in light of the poor and deficient implementation of the subject, as well as the lack of competence among teachers and school leaders (Hyltenstam & Milani 2012, Lindberg 2009).

The present thesis thus sets out to contribute to further insights, with a special focus on the subject *Swedish as a Second Language* in Swedish upper secondary schools.

The studies included in the thesis that concern literature didactics are linked to Swedish and international research. In Sweden it was the Pedagogical Group at Lund University that started to question the concept of the traditional subject *Swedish*. They criticised its focus on formal ability training where language and literature were studied as separated courses without any links to each other. The researchers claimed that the reading of literature should connect with the lives and experiences of the students (Malmgren & Linnér 1983). An approach that is in line with this is Matos's (2012, also McCormick 1994) vision of literature as a meeting place for intercultural issues.

Research about different reading strategies and literary discussion genres are also of importance to this thesis (Hultin 2006, Tengberg 2011, Varga 2013), as are definitions about literary competence (Torell 2002).

However, classroom studies about literary reception in the subject of *Swedish as a Second Language* are rare and my intention is that my thesis will fill this gap.

## Methods

Ethnography is a relatively multifaceted research approach and aims to develop theoretical and practical descriptions of people's lives (Trondman 2008, Walford 2008).

Three of the studies presented here are within the scope of ethnographic classroom research and can also be categorised as auto-ethnography, as they are mainly conducted in an authentic school setting over a longer period of time, where the researcher is part of the context (Hammersley & Atkinson 2007, Plummer 2007). The research reported in this thesis is close to practice and profession ('professionsnära forskning' Molloy 2013), where researchers investigate their own practice. This has been done by several researching teachers (e.g. Asplund 2010, Elmfeldt 1997, Ewald 2007, Jönsson 2007).

Several methods have been used in the studies in order to shed light upon different aspects of one phenomenon (Fangen 2005), here the subject *Swedish as a Second Language*. The combination of a number of different methods of collection provided me with rich and varied data for further analysis.

The following table gives an overview of the different methods used in the studies.

Table 2. Overview of study, collected data and method of analysis.

<b>Study:</b>	<b>Collected data:</b>	<b>Method:</b>
I. The subject <i>Swedish as a Second Language</i> in upper secondary school – is it necessary? (2007)	Curriculum Audio taped interviews Field notes - observations of teaching	Questionnaire Interviews Participatory observation (Denscombe 2003)
II. <i>Swedish</i> and <i>Swedish as a Second Language</i> – two equal subjects? (2013)	Curriculum	Summative content analysis (Hsieh & Shannon 2005)
III. Reading fiction in a Second Language Classroom (Education Inquiry 2015)	Audio recorded literary discussions Essays Evaluations Field notes	Thematic content analysis (Graneheim & Lundman 2004)
IV. Multilingual Pupils’ reading of <i>Dr Glas</i> (2014)	Audio recorded literary discussions Essays Evaluations Field notes	Thematic content analysis (Graneheim & Lundman 2004)

## Summaries of the Studies

### I. The subject Swedish as a Second Language in upper secondary school – is it necessary? (2007)

The first study analyses second language learners’ situation in school with a focus on the content and teaching of *Swedish as a Second Language*. Within the scope of the aim, the *raison d’être* of the subject is investigated and discussed, as this has been frequently questioned throughout the subject’s short history. The investigations are qualitative, with the

## SUMMARY

exception of one questionnaire. The study has three different perspectives.

The first perspective is the selection process for students and view of the subject in general. The study shows how the selection of students for the subject is carried out but also teachers', school leaders' and pupils' knowledge of and attitudes to the subject and the selection process. The instruments used in the study consist of a questionnaire and semi-structured interviews. The second perspective investigates the teaching. The investigation used classroom observations and describes and analyses what the teaching during the first year of upper secondary school is like. The content and realisation of the subject during lessons are then compared to the aims of the curriculum. The last perspective is a linguistic one. It consists of analyses of students' texts from the National Test in *Swedish* and *Swedish as a Second Language*.

The results point in different directions. The analyses of the process of selection show a great confusion concerning the content and aim of the subject. The process of selection presently used is not an adequate method for finding second language learners who are in need of what the subject may offer. Teachers, school leaders and students look upon the subject as being compensatory in its nature. The emphasis in the teaching is to practise language skills and acquire formal linguistic knowledge, often without a context and generally not in a way that is very challenging.

In conclusion, the results do not provide the subject with any *raison d'être*. However, both teachers and students pointed out that the small-scale groups that are common in the course tend to help the students gain a feeling of confidence and security. The analyses of the texts also illustrate the need for a structured teaching in grammar and writing proficiency that many second language learners may have.

## II. Swedish and Swedish as a Second Language – two equal subjects? (2013)

The second study examines the two most recent curricula in *Swedish* and *Swedish as a Second Language* (Gy 11). The rationale for this choice of topic is the different concepts of the subjects that have been prevalent during their history. The differences are more distinct in comparison to the differences between the two previous curricula (Lpf94). The aim of the study is to analyse and to compare the curricula with the support of *summative content analysis*. Another aim is to problematize and discuss what consequences these differences might have and relate them to the latest research in linguistics and language education.

The results show that the subject *Swedish as a Second Language* focuses on form and puts low cognitive expectations on the students. The critical and analytic perspective found in *Swedish* as well as the insights into the rhetorical process are toned-down in *Swedish as a Second Language*, as is the reading of fiction. *Swedish as a Second Language* is still subordinate to the subject of *Swedish*, in which the content is focused to a larger extent on ‘personal development’ and developing ‘aspects of democracy’.

## III. Reading Fiction in a Second Language Classroom

Many studies emphasize the importance of language and social practice when it comes to learning. In this study, as well as in Study IV, the focus of the research is on how a group of advanced second language learners in a Swedish upper secondary school read and discuss a contemporary Swedish novel and how they make meaning of it. The novel’s themes relate to language, culture clashes and searching for identities. The study explores how the students interact with the text and with each other in relation to the text. Furthermore, it analyses the different forms of reading the students use. It is a qualitative, empirical study based on field observations, transcriptions of audio-recorded interaction in student groups as well as written texts.

The results indicate that the second language learners in this context have a positive attitude towards reading, helping each other with their understanding of the literary text and discussing what they read using



several different forms of reading. Some students maintain that being able to recognize their own experiences in the novel was something positive. However, other students reject the novel because the content was too close to their own personal life and maintain they would rather read something that would broaden their horizons.

The students often compare the content of the novel to their own lives, using *subject-oriented forms of reading*. They also question different aspects of society in general in relation to the text. This is what I would label *society-oriented forms of reading*, adding a complement to Tengberg's reading forms.

#### IV. Multilingual Students' Reading of *Doctor Glas* (2014)

This study continues to consider the role of fiction within the school subject of *Swedish as a Second Language*. It explores how a group of advanced second language learners interpret and discuss a Swedish classic written in 1905, whose content is far removed from the current lives and times of the students. Furthermore, it analyses what reading strategies they use and what construction of meaning they make.

It is a qualitative, empirical study based on field observations, transcriptions of audio-recorded interaction in groups, as well as written texts.

The results confirm that the students, both independently and with support from the teacher, can master different reading strategies and reception patterns. In their discussions, the students help each other to understand the plot of the novel as well as with vocabulary. They see different perspectives through talking to each other, but they also resist some of the ideas in the novel. The students are able to show their abilities to read critically and objectively. They were engaged in the *plot-oriented forms of reading*, that is, how the story unfolds. However, the most predominant reading forms found in the material are the *value-oriented forms*, where the readers are occupied with assessing or judging the text from an ethical point of view. In these latter forms of reading, the students show that they dare, want and are able to discuss the ethical dilemmas of the novel. They are mainly concerned about understanding the main character's actions from the point of view of their own

contemporary values. When the students meet issues that are alien to them, they ask questions and thus become more familiar with these issues.

## Conclusions and discussion

The thesis shows how the two older curricula (1994) of the school subjects *Swedish* and *Swedish as a Second Language* were similar and to a large extent identical, which meant that the aim of *Swedish as a Second Language* became unclear. The results of the first study from 2007 conclude that the school subject *Swedish as a Second Language* may, in spite of this, have a place and a *raison d'être* in upper secondary school. However, a change in and a follow up of the subject's implementation, contents and selection process are desirable according to recent research and investigations (e.g. Hyltenstam & Milani 2012, Lindberg 2009, National Agency 2004, Torpsten 2006) as well as my own study (Study I).

In the current curricula (2011), there are more differences and more distinct differences. Many of these differences can be questioned, for example, why the reading of fiction is given a subordinate position in *Swedish as a Second Language* in contrast to the subject of *Swedish*, where discussions of and reflections on fiction, films and drama play a major role. Furthermore, the curriculum for the subject *Swedish* to a larger extent focuses on developing citizenship skills.

The classroom observations show that in *Swedish as a Second Language* the main focus is on skill training without a context and that the selection process seems to be arbitrary. It is seldom that the teaching in the classroom gives room or opportunity for the identities and experiences of the students to be brought into focus. Other research (Cummins 2001, Elmeroth 2006, Runfors 2003) underpins these findings.

Even if the subject of *Swedish as Second Language* has a clearer hallmark in the present curriculum, the conclusion may be drawn that the subject is still seen as a support or complementary subject, with fewer cognitive challenges and a focus on form. It seems that the subject is subordinated to the subject of *Swedish*.

## SUMMARY

The results from the reception studies show the students to be competent readers. In examples from the discussions I show how students help to express and expand each other's points of views and interpretations. They help each other to understand both the vocabulary and the plot. However, they also often strive to reach an agreement between themselves. In addition, they activate a movement from life to text, using what Langer calls envisionments. In relating the literary text to their own lives and experiences, they construct meaning from their encounter with the text, which constitutes a use of *subject-oriented reading forms*. The literary discussions can be described as an aesthetic attitude, using Rosenblatt's terminology. Also, they evaluate different paths of action of the characters in the novels and the main ideas of the novels. As a complement to the reading forms suggested by Tengberg (2011), I noticed the *society-oriented forms* in my material, where the students problematize and compare situations in the novels to current events. Furthermore, they demonstrate that they can carry out literary discussions on their own as well as with the support of a teacher. The results of the study show that most students value the reading highly, as well as valuing the opportunity to discuss their interpretations with others.

In today's rapidly changing and multicultural world, the abilities of verbal communication and cultural awareness are needed. In this context, I propose that reading and discussing literature are of great value in meeting these demands. The abilities that Nussbaum (1997) describes and which are needed to become a world citizen could be realised through discussing and reading literature in the classroom.

One important conclusion drawn from these studies is that the teaching of literature could be integrated into *one* Swedish subject in order to create even more meaningful interactions between students from different backgrounds. Second language learners can contribute to discussions of literature through their own specific different perspectives and experiences of the world and other cultures. Letting all students discuss literary texts from different times, places and cultures in relation to themselves can lead to important intercultural understanding. In these meetings different problems and aspects of society as well as insights about the students themselves can lead to new ways of looking at life and what it means to be a human being.

The question of the *raison d'être* of the subject *Swedish as a Second Language* is one that is difficult to answer. If the two subjects could be combined and organised into one, it would have to become a new subject with content from *both* current subjects, so that second language learners will not be subsumed under the terms and conditions of the majority and thereby lose relevant and necessary knowledge. By having one subject, aspects of sociolinguistics and literature could, for example, be problematized and discussed in meaningful contexts. In addition to this, the development of language awareness should not only include a focus on language form, but also contribute to the critical language awareness that is included in Cummins' (2001) transformative pedagogy. All students could gain insights through content of this type.

With my thesis I hope to contribute to a critical discussion about the *raison d'être* of the subject *Swedish as a Second Language* in the Swedish upper secondary school. My vision is a new inclusive subject for all students, independent of their origins or future plans, a subject containing language, literature and culture that would become the most important subject in school.

## Referenser

- Aamotsbakken, Bente & Knudsen V. Susanne (2011). *Å tenke teori. Om lese teorier og lesing*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Abrahamsson, Tua & Bergman, Pirko (2005). *Tänkarna springer före – att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholms universitets förlag.
- Allen, Dawn (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec. I: *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 251-263.
- Alred, Geof, Byram, Michael & Fleming, Mike (2003). Introduction. I: Alred, G., Byram, M. & Fleming, M. (eds), *Intercultural experience and education*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 1-13.
- Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion, vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Asplund, Stig-Börje (2010). *Läsning som identitetskapande handling: Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Axelsson, Monica (2013). Flerspråkighet och lärande. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och sambälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Bagga-Gupta, Sangeeta (2004). Challenging understandings in pluralistic societies. Language and culture loose in school sites and losing sight of democratic agendas in Swedish education? I: *Utbildning och demokrati*, 13/3.
- Bagga-Gupta, Sangeeta & Säljö, Roger (2013). Inledning. Literacy-praktiker i och utanför skolan. I: Bagga-Gupta Sangeeta, Evaldsson Ann-Carita, Liberg Caroline, Säljö Roger (red.), *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. Malmö: Gleerups.
- Ball, Stephen, J. (1994). *Education reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Barnes, Douglas & Todd, Frankie (1995). *Communication and learning revisited. Making meaning through talk*. Portsmouth: Boynton Cook Publishers. Heinemann.

- Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö högskola, Malmö Studies in Educational Sciences No 36.
- Berlin, Johan (2004). Aktionsforskning - en problematisering. I: Rönnerman, Karin (red.) *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergöö, Kerstin (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Diss. Malmö: Malmö Högskola/Holmbergs.
- Bergöö, Kerstin & Ewald, Annette (2003). Liv, identitet, kultur – om utredningen *Att lämna skolan med rak rygg* och svenska som ett demokratiämne. I: *Utbildning & demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. 2003:2.
- Bommarco, Birgitta (2006). *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Bradford, Arthur (2006). ”Reading Literature and Learning a Second Language” I: *Language Learning*, Vol. XVIII
- Bryman, Alan (2002), *Sambällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Bunar, Nihad (2001). *Skolan mitt i förorten: fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Stockholm: Stehag.
- Bäckman, Stig (2002). Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten. I: Torell, Örjan (red) (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Rapport nr 12. Härnösand: Institutionen för Humaniora, Mitthögskolan.
- Carlgren, Ingrid (2011). Forskning ja, men i vilket syfte och om vad? Om avsaknaden och behovet av en ‘klinisk’ mellanrumsforskning. I: *Forskning om undervisning och lärande*. Nr. 5.2011.
- Carlsson, Marie (2003). *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom SFI-undervisningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Comer Kidd & Castano, Emanuele (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science* Published Online October 3 2013, Vol. 342 no. 6156 pp. 377-380.
- Creese, Angela & Leung, Constant (2003). Teachers’ discursive constructions of ethno-linguistic difference. Professional issues in working with inclusive policy. I: *Prospect*, Vol. 18, No 2.

## REFERENSER

- Croker, Robert A (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. I: Heigham & Croker (red), *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cummins, Jim (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim (2001). *Second Language teaching for Academic Success: A Framework for School Language Policy Development*. I: Kerstin Nauclér (red), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. Stockholm: HLS förlag, s. 324 -344
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Cambrian Printers Ltd (2000)
- Cummins, Jim & Early, M. (2011). *Identity texts. The collaborative creation of power in multilingual schools*. Staffordshire: Trentham Books Limited.
- Degerman, Peter & Johansson, Anders (2010). "Läsa normalt". I: *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010 vol 40, nr 3-4. Lund: Föreningen för utgivandet av Tidskrift för litteraturvetenskap.
- Degerman, Peter (2012). "Litteratur, det är vad man undervisar om." *Det svenska litteraturredaktiska fältet i förvandling*. Diss. Åbo: Åbo akademi
- Denscombe, Martyn (2003). *The Good Research Guide: For Small-scale Social Projects*. Berkshire: Open University Press.
- Dewey, John (1990). *The school and society/The child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dion, E., Fuchs, D. & Fuchs, L.S. (2007). A sociology of special education. I L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education*. (pp. 450-459). London: SAGE Publications.
- Dysthe, Olga (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I: Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studnetlitteratur.
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (1996). *Vardagslivets etnologi. Reflektioner kring en kulturvetenskap*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Elmeroth, Elisabeth (2006). Monokulturella studier av multikulturella elever – att mäta och förklara skolresultat. I: *Pedagogisk forskning i Sverige*. 11 (3) s. 177-194.
- Elmfeldt, Johan (1997). *Läsningens röster: om litteratur, genus och lärarskap*. Diss. Eslöv: Brutus Östlings förlag Symposium.

- Elmfeldt, Johan (2014). Det heliga i svenskämnet: en oåterkallig reflektion. I: Erixon, Per-Olof (red.), *Skolämnen i digital förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (1990). På väg mot en pedagogiskt dynamisk analys av innehållet. I: *Forskning om Utbildning*, 17(1), 19–35.
- Ewald, Annette (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Fangen, Katrine (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Francia, Guadalupe (2013). Svenska som andraspråk: Literacy-praktik för likvärdighet eller för social differentiering? I: Bagga-Gupta Sangeeta, Evaldsson Ann-Carita, Liberg Caroline, Säljö Roger (red.), *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. Malmö: Gleerups.
- Fridlund, Lena (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma*. Gothenburg studies in Educational Sciences 310.
- Gibbons, Pauline (2002). *Scaffolding Language Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Godhe, Anna-Lena (2014). *Creating and Assessing Multimodal Texts – Negotiations at the Boundary*. Chalmers University of Technology. University of Gothenburg.
- Goodlad, J.I., Klein M.F., & Tye, K. (1979). The Domains of Curriculum and their study. I: Goodlad & Associates (eds.), *Curriculum inquiry: The study of Curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Graneheim, Ulla H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysing nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. I: *Nurse Education today*, 24 (2) s. 105-112.
- Granstedt, Lena (2010). *Synsätt, teman och strategier: några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktikenära projekt*. Umeå universitet: Institutionen för estetiska ämnen i lärarutbildningen.
- Gruber, Sabine (2003). *”Det är ju bara så att man ska gå i svenska två” – institutionell ordning och reproduktion i skolan*. Rapport Integration 2003. Stockholm: Integrationsverket.
- Gruber, Sabine (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping Studies in Arts and Science No. 387. Linköpings universitet: Institutionen för samhälls- och välfärdsstudie.
- Gröning, Inger (2006). Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola. I: *Digitala skrifter från Nordiska språk* 1, Uppsala universitet.



## REFERENSER

- Guadalupe, Francia (2013). Svenska som andraspråk. Literacy-praktik för likvärdighet eller för social differentiering I: Bagga-Gupta Sangeeta, Evaldsson Ann-Carita, Liberg Caroline, Säljö Roger (red.), *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. Malmö: Gleerups.
- Gunter, Barrie (2000). *Media research methods*. Trowbridge: SAGE Publications.
- Haglund, Charlotte (2005): *Social interaction and identification among adolescents in Multilingual suburban seden. A study of institutional order and sociocultural change*. Centre for research on Bilingualism, Stockholm University: Dissertations in bilingualism.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (2007). *Ethnography. Principles in practice*. Oxford & New York: Routledge.
- Hayles, N. Katherine (2012). *How we think. Digital Media and Contemporary Technogenesis*. Chicago & London: Chicago UP.
- Holm, Idar Magne & Krohn, Solvang (1997). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hsiu-Fang, Hsieh & Shannon, Sarah (2005). Three approaches to Qualitative Content analysis. I: *Qualitative Health Research*, vol.15, No 9 s. 1277-1288.
- Hultin, Eva (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie*. Diss. Örebro: Örebro Universitet.
- Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (2004). Förord. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (2004). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, Kenneth & Milani, Thomas (2012). Del I - Flerspråkighetens sociopolitiska och socio-kulturella ramar. I: Vetenskapsrådet, (2012). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Rapportserie 5:2012. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Janks, Hilary (2013). Critical literacy in teaching and research. I: *Education Inquiry*, vol. 4, No 2.
- Jönsson, Maria & Öhman, Anders (red.) (2015). *Litteratur och läsning. Litteraturredidaktikens nya möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Kallstenius, Jenny (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna: om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. Diss. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Kincheloe, Joe L. & McLaren, Peter (2008). Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. I: Denzin, Norman K. & Lincoln,

- Yvonna S. (eds.), *The Landscape of Qualitative Research*. Los Angeles: SAGE, s. 403-455.
- Kuyumcu, Elja (2004). Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo. (2004). Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför. I: Lahdenperä, Pirjo (red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (s. 11–33). Lund: Studentlitteratur.
- Langer, Judith A (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Larsen, Ann Kristin (2009). *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups.
- Liedman, Sven-Eric (1999). Göteborg: Bok- och Biblioteksmässan 1999, Millenniekommittén.
- Lindberg, Inger (1996). *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisningen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lindberg, Inger (2004). Samtal och interaktion. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger (2005): Om skolans flerspråkiga kapital. I: Forssell, Anna(red): *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.
- Lindberg, Inger (2009). I det nya mångspråkiga Sverige. I: *Utbildning & Demokrati*, vol 18, nr 2, 9-37.
- Lindberg, Inger & Hyltenstam, Kenneth (2012). Flerspråkiga elevers språkutbildning. I: Olofsson, M (red), *Symposium 2012. Lärarrollen i svenska som andraspråk*. Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Stockholms universitets förlag.
- Lindberg, Inger & Skeppstedt, Ingrid (2000). Ju mer vi lär tillsammans – rekonstruktion av text i smågrupper. I: Åhl, Hans (red.), *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: Nationellt centrum, HLS förlag.
- Ljungberg, Caroline (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?* Malmö Studies in International Migration and Ethnic Relations No4, 2005.

## REFERENSER

- Lorentz, Hans & Bergstedt, Bosse (2006). *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lunneblad, Johannes & Asplund Carlsson, Maj (2009). De komma från nordost. Om skolkonkurrens och elevidentitet i ämnet svenska som andraspråk. I: *Utbildning och demokrati*. Vol. 18, nr 2, s. 87-103.
- Løkenstgard Hoel, Torlaug (2000). *Forskning i eget klasserom – Noen praktisk-metodiske dilemma av etiske karakter*. Nordisk Pedagogik 3-2000.
- Madison, Sigrid (2003), *Delfinön. Läsdiagnos*. Lund: Läs och skrivcentrum.
- Magnusson, Petra (2014). *Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*. Diss. Malmö: Malmö Högskola.
- Male, Dawn B. (2007). Friendships and peer relations among and between children and young people with and without learning disabilities. I L. Florian (Ed.) *The SAGE handbook of special education*, s. 460-471. London: SAGE Publications.
- Malmgren, Lars-Göran & Linner, Bengt (1983). *Litteratur och läsutveckling*. Lund: Litteraturvetenskapliga institutionen.
- Matos, Ana Goncalves (2011). (Re)placing Literary Texts in the Intercultural Foreign Language Classroom. I: *International Education Studies*. Vol. 4, No. 5; December 2011 [www.ccsenet.org/ies](http://www.ccsenet.org/ies)
- Matos, Ana Goncalves (2012). *Literary texts and Intercultural Learning. Exploring New Directions*. Bern: Peter Lang.
- May, Tim (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Mehrstam, Christian (2014). Att ha och inte ha. Om kunskap, mätning och deltagande i litteraturundervisning. I: Boglind, Ann, Holmberg, Per & Nordenstam, Anna (red.), *Mötesplatser – texter för svenskämnet*. Lund: Studentlitteratur.
- McCormick, Kathleen (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester: UP.
- Milani, Thomas (2007). *Debating Swedish Language Politics and Ideology in Contemporary Sweden*. Centre for Research in Bilingualism, Stockholm University.
- Miller, Jody & Glassner, Barry (2011). The “Inside” and the “Outside”: Finding Realities in Interviews. I: Silverman, David (ed.) *Qualitative Research*. 3<sup>rd</sup> Edition. Los Angeles, London, New Delhi: SAGE publications.

- Molloy, Gunilla (2002). *Läraren, litteraturen, eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Molloy, Gunilla (2003). *Att läsa skönlitteratur med ungdomar*. Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för Skolutveckling, (2004). Kartläggning av svenska som andraspråk Rapport Dnr 2003:757, Stockholm: MSU.
- Norrby, Catrin (2004). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Nussbaum, Martha C (1997): *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge (Massachusetts) & London: Harvard University Press, England.
- OECD (2005). *Equity in Education. Thematic Review*. Sweden. <http://www.oecd.org/dataoecd/19/5pdf> 2014-03-14.
- Olin-Scheller, Christina (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Diss. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Ongstad, Sigmund (red.) (2006). *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterup, Tore (2005). *”Jag känner mig begåvad bara”: om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Parszyk, Ing-Marie (1999). *En skola för andra. Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Pavlenko, Aneta (2002). We have room for but one language here: Language and national identity in the US at the turn of the 20th century. I: *Multilingua*, 21, 163-196.
- Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur .
- PISA (2012). *15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket, Rapport 398 2013.
- Plummer, Ken (2007). The Call of Life Stories in Ethnographic Research. I: Atkinson, Paul et al (Ed), *Handbook of Ethnography*. London:SAGE
- Rosenblatt, Louise M. *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur (2002).

## REFERENSER

- Reichenberg, Monica (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Reichenberg, Monica (2008). *Making Students Talk about Expository Texts*. Scandinavian Journal of Educational Research, 52(1), 17-39.
- Runfors, Ann (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar*. Stockholm: Prisma.
- Sarsenov, Karin (2010). "Varför läsa litteratur – i Ryssland?" I: *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2010, vol 40, nr 3-4. Lund: Föreningen för utgivandet av Tidskrift för litteraturvetenskap.
- Schleppegrell, Mary (2004). *The language of schooling. A functional linguistic perspective*. Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. I: *International Review of Applied Linguistics*, 10. S. 209-231.
- Sernhede, Ove (2011). Varför uppfattar så många unga i storstädernas 'utsatta' förorter inte skolan som en väg in i samhället? I: *Forskning om undervisning och lärande* 6.
- SKOLFVS 2000, Gy94: *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier. Svenska och svenska som andraspråk*.
- SKOLFVS 2000:2. *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet svenska i gymnasieskolan*.
- SKOLFVS 2000:3. *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet svenska som andraspråk i gymnasieskolan*.
- SKOLFVS 2011:144. *Förordning om läroplan för gymnasieskolan*.
- SKOLFVS 2011. *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier*.
- Skolverket (2000). *Grundskolan. Kommentarer till kursplaner och betygskriterier 2000*, Upplaga 1, Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2002). *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier 2000*, Upplaga 1:4, Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2007). *Bilaga till rapport Med annat modersmål. Dnr 2007:890*.
- Skolverket (2008). *Med annat förstaspråk – elever i grundskolan och skolans verksamhet*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). *Skolverkets lägesbedömning 2011 Del 1 – beskrivande data*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2011c). *Gy 11. Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier. Kommentarmaterial till svenska som andraspråk*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013). *Skolverkets lägesbedömning 2013*. Rapport 387. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). *Redovisning av uppdrag om hur stor del av undervisning som bedrivs av behöriga lärare*. Dnr 2014:00624. Stockholm: Skolverket.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- SOU (2002). *Mål i mun. Förslag till handlingsprogram för svenska språket*. Betänkande av Kommittén för svenska språket 2002:27. Statens offentliga utredningar. Stockholm: Kulturdepartementet.
- Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts.
- Säljö, Roger (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Sørensen, Birte (2001). *Litteratur – förståelse och fortolkning*. København: Alinea.
- Tengberg, Michael (2010). Läsararter som analysredskap. Tunnelseende eller utblick? I: *Tidskrift för litteraturvetenskap. Litteraturvetenskap och didaktik*, s. 3-4.
- Tengberg, Michael (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Tengberg, Michael & Olin-Scheller, Christina (red.) (2015). *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Malmö: Gleerups
- Tesfahuney, Mekonnen (1999). Monokulturell utbildning. I: *Utbildning & demokrati: Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, nr 8: 65-85.
- Thomas, Wayne & Collier, Virginia (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE).
- Tingbjörn, Gunnar (2004). Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv – en tillbakablick. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och sambälle*. Lund: Studentlitteratur.

## REFERENSER

- Titscher, Stefan, Meyer, Michael, Wodak, Ruth & Vetter, Eva (2000). *Methods of text and discourse analysis*. Trowbridge: SAGE Publications.
- Torell, Örjan (red) (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Rapport nr 12. Härnösand: Institutionen för Humaniora, Mitthögskolan.
- Torpsten, Ann-Christin (2006). *Ett monokulturellt erbjudande. Om svenskan som andraspråk i grundskolans läro- och kursplaner*. Pedagogiska Uppsatser Växjö universitet. Växjö: Institutionen för pedagogik.
- Torpsten, Ann-Christin (2008). *Erbjudet och upplevt lärande i mötet mellan svenska som andraspråk och svensk skola*. Acta Wexionensia No 155/2008. Växjö University Press. Göteborg: Intellecta Docusys.
- Trondman, Mats. (2008) Bypass surgery: Rerouting theory to ethnographic study. I: Geoffrey Walford (ed.) *How to do Educational Ethnography. Ethnography and Education*. London: The Tufnell Press, s. 115-126.
- Ullström, Sten-Olof (2002). *Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet*. Stockholm/Stehag: Symposium.
- de Valenzuela, J. S. (2007). Sociocultural views of learning. I L. Florian (Ed.) *The SAGE Handbook of Special Education*. (pp. 280-289). London: SAGE Publications.
- Varga, Anita (2013), Metakognitiva perspektiv på skolans litteratursamtal: Hur kan elever stödjas i att utveckla metakognition via samtal om skönlitteratur? I: *Didaktisk Tidskrift* Vol.23, No.1, 2013, s. 493-512.
- Vetenskapsrådet, (2006) red. Gerd B Arwedson. *Litteraturredidaktik från gymnasium till förskola. En analys av litteraturundervisning hur-fråga med utgångspunkt från svensk didaktisk undervisning i ett internationellt perspektiv*. Rapportserie 11:2006. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2012). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt. Rapportserie 5:2012*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Viberg, Åke (1993). Crosslinguistic perspectives on lexical organization and lexical progression. I: Hyltenstam, K & Viberg, Å (eds.), *Progression and Regression in Language*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 340-385.
- Vollmer, Greta (2000). Praise and stigma: Teachers' constructions of the 'typical ESL student'. *Journal of Intercultural Studies*. Volume 21, Issue 1.

- Vygotsky, Lev (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev (2001). *Tänkande och språk*. (övers. K. Ö. Lindsten). Göteborg: Daidalos.
- Walford, G. (2008). The nature of educational ethnography. I G. Walford (Red.), *How to do ethnography (1-15)*. London: Tufnell.
- Walqui, A (2000). Access and engagement: Program design and instructional approaches for immigrant students in secondary school. *McHenry, IL: Delta systems for the Center of Applied Linguistics*.
- Wiklund, Inger & Landmark, Dan. (2012). *Andraspråksperspektiv på litteraturundervisning*. I: Olofsson, Mikael (red), Symposium 2012. Lärarrollen i svenska som andraspråk. Nationellt centrum för andraspråk. Stockholms universitets förlag.
- Wingstedt, Maria (1998). *Language Ideologies and Minority Language Policies in Sweden*. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsstudier, Stockholms universitet.
- Zufiaurre, Benjamin (2006). Social inclusion and multicultural perspectives in Spain: three case studies in northern Spain. I: *Race, Ethnicity and Education*, 9(4), 409-424.



# Bilaga 1

Malmö 111001

Som jag tidigare har berättat för er är jag, förutom er lärare, också forskarstuderande på deltid vid Utbildningsvetenskapliga Fakulteten vid Göteborgs Universitet. En del av min utbildning består av en undersökning om elevers litteraturarbete. Därför samlar jag in material från er grupp under vårterminen 2012, både ljudinspelningar av gruppsamtal och texter.

Skolan är beroende av ny forskning för att utvecklas. Därför är det viktigt att du deltar, men du kan självklart välja bort att delta eller avbryta ditt deltagande när du vill.

Alla som deltar garanteras anonymitet, vilket betyder att jag kommer att byta ut namn på elever, klass och skola i min avhandling. Allt material kommer att förvaras oåtkomligt för obehöriga.

Du är välkommen att prata med mig om min undersökning när du vill.

Hälsningar

Catarina Economou

## Bilaga 2

Tabell 1. Avhandlingens delstudier, deras tidsperioder och forskningsobjekt.

<b>Studie:</b>	<b>Undersökningens tidsperiod:</b>	<b>Huvudsakligt forskningsobjekt:</b>
I. Gymnasieämnet Svenska som andraspråk – behövs det? (2007)	Läsåret 03/04 t. o. m. höstterminen 05.	Ämnesbeskrivningar och kursplaner i sve och sva (SKOLFS 2000:2,3), undervisning, lärare och elever
II. Svenska och svenska som andraspråk i Gy11 – två jämbördiga ämnen? (2013)	2013	Ämnesplaner i svenska och svenska som andraspråk i Gy 11
III. Reading fiction in a Second Language Classroom (accepterat manus 2014)	Vårterminen 2012	Flerspråkiga elevers litteraturreception
IV. Flerspråkiga elevers läsning av Dr Glas (2014)	Vårterminen 2012	Flerspråkiga elevers litteraturreception

Studie I består av licentiatuppsatsen *Gymnasieämnet Svenska som andraspråk – behövs det?* (2007). Den skrevs inom ramen för ett samarbetsprojekt mellan Malmö Högskolas lärarutbildning och Malmö stad kring studier i mångfaldens och de många kulturernas skola. Ett centralt synsätt i projektet var att mångfald ska ses ur ett så brett perspektiv att det förutom etnicitet även kan inbegripa socio-ekonomiska förhållanden, genus, sexuell läggning och funktionshinder samt att mångkulturella möten ger möjligheter. Genom detta projekt fick jag en licentiandtjänst på halvtid inom forskarutbildningen Svenska med didaktisk inriktning. Studien fokuserar på vilket berättigande kärnämnet sva kan ha på gymnasienivå och centrala frågor är vilka skillnader som finns mellan sva och 'förstaspråksämnet' svenska, vilka synsätt det finns på ämnet samt hur undervisningen i förhållande till kursplanens intentioner kan se ut.

År 2011, dvs. fyra år efter det att licentiatuppsatsen publicerades, återupptog jag mina forskarstudier och då inom ramen för Centrum för

utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL) vid Göteborgs universitet. Under denna tid tillkom studie II,III och IV.

Studie II utgörs av artikeln *Svenska och svenska som andraspråk i Gy11 – två jämbördiga ämnen?* (2013). Syftet är analysera och jämföra innehållet i ämnesplanerna med dess respektive kommentarer i den nya läroplanen för gymnasieskolan (Gy 11) och diskutera vilka konsekvenser dessa skillnader kan medföra.

Studie III består även den av en artikel, *Reading Fiction in a Second Language Classroom* (2014) och med en annan aspekt av ämnet än de två tidigare studierna. I denna undersöks flerspråkiga elevers läsning, tolkning och samtal av en nutida svensk roman. Samma område och samma informantgrupp berör studie IV som utgörs av ett konferensbidrag med titeln *Flerspråkiga elevers läsning av Doktor Glas* (2014), men med läsning av en äldre roman.

## Bilaga 3

Tabell 2. **Avhandlingens informanter – studie I**

Fingerat namn:	Kön:	Ålder:	Vistelseid i Sverige:	Födelseid:	Förstaspråk:	Deltar i modermålsundervisning:
Peza	F	16	Tretton år	Kurdistan	kurdiska	nej
Vladi	P	19	Tre år	Kosovo	albanska	nej
Cessa	F	16	Fyra år	Ungern	ungerska	nej
Lore	P	17	Fem år	Kurdistan	kurdiska	Ja
Mela	F	16	Elva år	Bosnien	bosniska	nej
Khid	P	19	Tretton år	Libanon	arabiska	nej

Tabell 3. **Avhandlingens informanter** – studie III och IV.

Fingerat namn:	Kön:	Ålder:	Vistelseid i Sverige:	Födelseid:	Förstaspråk:	Deltar i modersmålsundervisning:
Yasan	P	18	Tre år	Norge, bott i Spanien mellan 9 – 12 år, föräldrar från Iran	Persiska (farsi)	nej
Masam	P	18	Tio år	Irak	Arabiska	nej
Tama	F	18	Fem år	Irak	Arabiska och arameiska	ja
Anaz	F	18	Åtta år	Tyskland, föräldrar från Kosovo	Albanska	nej
Imo	F	18	Sju år	Japan. Bott fem år i Taiwan	Japanska/svenska	nej
Dari	P	17	Tolv år	Irak	Arabiska	ja
Annes	F	18	Född i Sverige	Sverige, föräldrar från Irak	Arabiska	nej
Mhodi	P	18	Elva år	Irak	Arabiska	nej
Dieh	P	18	Åtta år	Iran	Persiska	nej
Diraf	P	18	Tolv år	Irak	Arabiska	nej
Kaln	F	18	Född i Sverige	Sverige, föräldrar från Turkiet	Turkiska	nej
Alia	F	18	Tolv år	Kurdistan	Kurdiska Curdish	ja
Heelb	P	17	Fjorton år	Irak	Arabiska	ja
Faro	P	18	Fyra år	Afganistan	Paschto	nej
Yene	F	18	Född i Sverige	Sverige, föräldrar från Vietnam som sedan flyttade till Kina och sedan till Sverige	Kantonesiska	nej
Hemed	P	21	Fem år	Irak	Arabiska	nej

# Bilaga 4

## Romanfrågor.

### *Kalla det vad fan du vill*

Ni kan redovisa era citat i anslutning till frågorna om de passar in.

A

- a. Hur inleds berättelsen? Varför tror du att Bakthiari väljer att inleda romanen på detta sätt? Vilket intryck gör det på dig?
- b. Vem är Max? Vad får vi som läsare veta om honom? Hur blir hans möte med familjen Irandoust?
- c. Vad får vi veta om familjen Irandoust?
- d. Vad i innehållet var svårt att förstå så här långt?

B.

Fundera och skriv ner svar (i form av stödord och med hänvisning till sidnummer) på följande frågor:

- a. Hur beskrivs Panthea? Hur mår hon i Sverige? Vad gör hon? Hur ser hon på sina barn?
- b. Vem är Moses? Vilken är hans bakgrund? Hur träffade han Bahar? Hur utvecklas deras relation?
- c. Vem är Markus? Vad får vi veta om honom?
- d. Hur blir mötet mellan Bahars och Markus familjer? Hur beskrivs dessa möten?
- e. Vilka olika sorters invandrare finns kategoriserade på s. 71 – 73? Stämmer denna indelning enligt er?
- f. Vems röster är återgivna på s. 82-83? Varför är det återgivet med kursiv stil? Hur reagerar ni på innehållet?

C.

1. Vem skriver brev till Amir? Vilket är innehållet i brevet – sammanfatta kort. Vad händer med brevet?
2. Vilken bakgrund har Amir och Panthea?
3. Hur förhåller sig Panthea till svenska språket?

4. Vad får vi läsare veta om Shervin och Mirza?
5. Beskriv relationen mellan Markus och Bahar. ”En hel omgivning kliade sig besvärat i pannan över Bahars och Markus relation” (s. 137) – varför?
6. Vilken konflikt utspelar sig mellan Max och Amir?
7. Hur lång tid har förflutit i romanen?

D.

1. Vem är Rosa? Vad har Rosa och Moses gemensamt?
2. Vad handlar Mirzas möte med rektor om? Beskriv rektorn.
3. Vad vill Pernilla Sundén att Bahar ska göra? Varför? Hur slutar det?
4. Vem är Bertil Sunden? Vilka är hans åsikter? En annan person i boken kan tyckas vara hans motsats? Vem? På vilket sätt är deras åsikter de motsatta?
5. Fundera på HUR Bakhtiari skriver – hur för hon fram det hon vill säga genom språket och innehållet?

Inled samtalen med era egna citat, förklara varför ni valt dem och diskutera dem.

***Doktor Glas***

A.

1. Vilka är dina första intryck av romanen?
2. Vilken är romanens berättarsynvinkel och form? Hur tycker du det påverkar dig som läsare?
3. Var utspelas romanen? Hur beskrivs miljön? Under vilken tid utspelas berättelsen?
4. Beskriv pastor Gregorius. Varför tycker Glas så illa om honom?
5. Hur beskrivs Helga Gregorius? Vilka känslor har Glas för henne?
6. När förstår vi första gången i romanen vad Glas planerar?
7. Varför skriver Glas dagbok? Vilka kommentarer ger han om sitt dagboksskrivande?
8. Glas presenterar sig själv på s. 13 – vad nämner han?
9. Hur ser Glas på sitt yrke som läkare? Vad innebär plikten i hans arbete – vad får han inte göra? Vad tycker du om hans syn på läkaryrket?
10. På sidan 16 nämner Glas sin längtan efter handling – varför tror du?
11. Vilken är enligt Glas källan till skönhetsinnet och kulturen?
12. Vilken inställning till och syn på sexualitet har Glas? (18)
13. Vilket problem har Helga och hur ska detta åtgärdas enligt Glas?
14. Varför anförtror sig Helga åt Glas?
15. Vilka tankar väcker midsommarnatten hos doktor Glas? (29)
16. Vad får vi veta om Glas barndom och ungdom?
17. Vilka kvinnor är det Glas attraheras av (åtrår)?

18. Vem är Klas Recke och vad sägs om honom?
19. Varför kallar Glas Gregorius för en hycklare? (s 40)
20. ”Jag är min egen domare” (s 41) - vad tror du Glas menar med dessa ord?
21. Hur ser Glas på religionen? (t. ex. s 45 , 48, 51) Vad tycker du om hans syn?
22. Vems är felet till att Helga lider? (s 47)
23. Vilka sjukdomar lider Gregorius av enligt Glas?
24. Du ska ha valt ett citat med sidhänvisning att presentera och kommentera i boksamtalet.

B.

Uppgifter:

Först och främst – är det någon del eller händelse som du inte förstod?

1. Vad har hänt med kvinnan som bad om abort? (15,59,79f)
2. Vad för drömmar har Glas? Ge exempel
3. Vad för relation har Glas till sin far?
4. ”Den dag skall och måste komma, då rätten att dö blir erkänd. /\_ \_ \_/Och när den tiden är mogen, skall varje obotligt sjuk – och varje ’brottsling’ också – äga rätt till läkarens hjälp, om han vill befrielsen” (s. 74) Har vi den rätten idag? Anser du att vi ska ha den eller inte?
5. Raderna överst på s. 76 ” Man vill bli...” är berömda och citeras ofta. Vad tycker du om dem och hur tolkar du dessa rader?
6. Kan du förstå Glas, då han menar att den vanskapte och utvecklingsstörde pojken borde få dö (s. 78-79)? Förklara vad du anser!
7. Ge exempel på hur stämningen och miljöbeskrivningen byggs upp. Likaså om du kan finna metaforer, liknelser, besjälningar eller personifikationer.
8. Är det från något speciellt område som Söderberg hämtar inspiration för sina beskrivningar och stämningar? Ge exempel och förklara hur du tycker de påverkar dig som läsare.
9. Du ska ha valt ett citat med sidhänvisning att presentera och kommentera i boksamtalet



## Artiklar

Artikel I Gymnasieämnet Svenska som andraspråk - behövs det? (Licentiatuppsats, Malmö Högskola, Lärarutbildningen 2007)

Artikel II. Svenska och svenska som andraspråk i Gy11 - två jämbördiga ämnen? (Publicerad i *Forskning om undervisning och lärande* nr 11, 2013).

Artikel III. Reading Fiction in a Second Language Classroom. (Publicerad i *Education Inquiry*, Vol. 6, No 1, 2015)

Artikel IV. Flerspråkiga elevers möte med *Doktor Glas*. (Publicerad i Andersson, Peter, Holmberg, Per, Lyngfelt, Anna, Nordenstam, Anna, Widhe, Olle (red.) (2014). *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden*).



# Artikel I



Licentiatavhandling  
i svenska med didaktisk inriktning  
Malmö Högskola  
Läraryrket

**Gymnasieämnet Svenska som andraspråk – behövs det?**

Januari 2007  
Catarina Economou

I INLEDNING .....	3
1.1 Bakgrund.....	4
1.1.1 Andraspråks elever i den svenska skolan .....	5
1.2 Syfte och frågeställningar.....	8
1.3 Disposition .....	9
1.4 Centrala begrepp.....	9
2 Forskningsöversikt och teoretisk ram.....	13
2.1 Forskning om flerspråkiga elever.....	13
2.1.1 Cummins skolframgångsteorier.....	13
2.1.2 Thomas & Colliers studie .....	20
2.1.3 Forskning om flerspråkiga elever i Sverige .....	25
2.2 Forskning om andraspråksutveckling.....	28
3 Svenska som andraspråk.....	32
3.1 Kort historik.....	32
3.2 Problem med ämnets implementering .....	33
3.3 Olika synsätt på ämnet.....	39
4. Material och metoder .....	41
4.1 Informanter och datainsamling .....	41
4.2 Metoder .....	42
4.2.1 Enkät.....	43
4.2.2 Intervjuer.....	45
4.2.3 Klassrumsobservationer.....	47
4.2.4 Elevtexter .....	47
II EMPIRISK DEL.....	49
5. Skolans perspektiv .....	49
5.1 Ett exempel på urvalsförfarande .....	50
5.2 Lärar- och skolledarröster om urval .....	52
5.3 Sammanfattande analys och kommentar .....	53
5.4 Lärar- och skolledarröster om ämnessyn .....	54
5.5 Sammanfattande analys och kommentar .....	57
6. Elevperspektiv .....	60
6.1 Enkät .....	60
6.1.1 Elevernas språkliga bakgrund .....	60
6.1.2 Val av svenskämne.....	62
6.1.3 Sammanfattande analys och kommentar.....	64
6.2 Elevröster.....	65
6.2.1 Peza .....	66
6.2.2 Vladi.....	69
6.2.3 Cessa .....	71
6.2.4 Lore.....	73
6.2.5 Mela.....	75
6.2.6 Khid .....	77
6.2.7. Sammanfattande analys och kommentar .....	79
7. Undervisningsperspektiv.....	84
7.1 Riktlinjer.....	84

7.1.1 En jämförelse mellan de båda svenskämnen	89
7.1.2 Syftesbeskrivningar, strävandemål samt karaktär och uppbyggnad	89
7.1.3 A-kursernas mål	91
7.1.4 Sammanfattande analys och kommentar	93
7.2 Undervisning	96
7.2.1 Lärarnas planeringar	96
7.2.2 Klassrumsobservationer	98
7.2.3 Sammanfattande analys och kommentar	105
8 Textperspektiv	112
8.1 Bakgrund	112
8.2 Elevtexter	115
8.2 Sammanfattande analys och kommentar	126
III SAMMANFATTANDE DISKUSSION OCH FRAMÅTBlick	
	129
9. Sammanfattning och diskussion	129
9.1 De olika perspektiven	129
9.2 Framåtblickar	133
Litteratur	140
Appendix	150
Bilaga 1	151
Bilaga 2 Intervjuer	154

# I INLEDNING

Hösten 2001 inleddes ett samarbete mellan Malmö högskolas lärarutbildning och Malmö stad kring Studier i mångfaldens och de många kulturernas skola. En arbetsgrupp fick uppdraget att utarbeta förslag till inrättandet av Resurscentrum för mångfaldens skola. Resurscentret förutsågs att bli en arena och en mötesplats där verksamma pedagoger, skolläda-re och forskare skulle kunna få möjlighet att ta del av varandras erfarenheter och kunskaper. Ett centralt synsätt i projektet var att mångkulturella möten ger möjligheter och att mångfald ska ses ur ett så brett perspektiv att det förutom etnicitet även kan inbegripa hälsa, socioekonomiska förhållanden, genus, sexuell läggning och funktionshinder. Den 15 november 2004 invigdes centret med föreläsningar och seminarier. Inom ramen för detta projekt fick jag en licentiantjänst på halvtid inom forskarutbildningen *Svenska med didaktisk*

*inriktning*<sup>1</sup>. Som ett av flera led i utbildningen fick jag möjlighet att presentera en studie om skolämnet svenska som andraspråk på gymnasiet. Utöver licentianttjänsten arbetade jag halvtid som gymnasielärare

Bakgrunden till mitt forskningsprojekt är att jag som lärare i svenska och svenska som andraspråk (och engelska) i Malmö ofta, liksom många andra kolleger, varit frustrerad över hur svårt det kan vara för skolan att bemöta olika elever på bästa sätt. Klassrummen är mångkulturella, socialt och språkligt heterogena, vilket kan vara svårt att hantera, samtidigt som det är fantastiskt när det fungerar.

Under en snart tjugoårig lärarkarriär har jag bevittnat hur en del elever, i synnerhet andraspråkselever, misslyckats i skolan för att de har hamnat i olämpliga undervisningssituationer, trots skolans goda vilja. I många fall har eleverna själva tagit på sig skulden för misslyckandet, vilket har lett till dåligt självförtroende och sviktande motivation. Ett skolämne som har intentionen att erbjuda andraspråkselever möjligheter att utvecklas språkligt utifrån sina språkliga förutsättningar är ämnet svenska som andraspråk. Dock har implementeringen av ämnet varit problemfylld och ämnets berättigande har under perioder varit ifrågasatt, vilket jag också kommer att diskutera och redovisa i min avhandling. I en rapport från Myndigheten för Skolutveckling (MSU 2004) har ämnet kartlagts och ett av kartläggningens förslag till åtgärder är att skapa ett utvidgat svenskämne för alla elever, oavsett språklig bakgrund. Detta är ett förslag som jag med min undersökning vill pröva rimligheten i.

## *1.1 Bakgrund*

Malmö är en mångkulturell stad med människor från många håll i världen. År 2004 fanns 166 länder representerade. De största grupperna kommer från forna Jugoslavien, Irak, Danmark och Polen. Av Malmöborna är 25 % födda i utlandet. I Göteborg och Stockholm är 20 respektive 19 % födda i utlandet. Malmös befolkning har högst andel födda i utlandet efter Haparanda och Botkyrka kommuner. 8 % av Malmöborna är födda i Sverige med båda föräldrarna födda i utlandet. Mer än 50 % av stadens barn och ungdomar har ett annat modersmål än svenska.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> <http://www.lut.mah.se/institutionen/svenska/forskning1.html>

<sup>2</sup> <http://www.malmo.se/faktaommalmopolitik/statistisk/>



Problem som Malmö i likhet med många andra större städer har är den starka socioekonomiska, etniska och språkliga segregation som bl.a. avspeglas i boende och skolor. I stadsdelen Limhamn-Bunkeflo och Västra Innerstaden är 10 % födda i utlandet, medan 59 % i stadsdelen Rosengård är födda utomlands.<sup>3</sup> (I närliggande kommuner, som t.ex. Vellinge och Staffanstorps, är 6 % respektive 8 % födda i utlandet.) Många frågar sig vad denna segregation har och kan få för konsekvenser, inte minst för ungdomars språkutveckling och språkanvändning såväl beträffande modersmålen och svenska språket som för deras skolgång.

### 1.1.1 Andraspråkslever i den svenska skolan

I början av det tjugoförsta århundradet har i Sverige vart femte barn eller ungdom utländsk härkomst och därmed andra språkliga och kulturella erfarenheter än barn och ungdomar till enspråkiga svenska föräldrar.<sup>4</sup> Den svenska skolan har haft en svår uppgift att anpassa sig till denna nya heterogenitet. Många undersökningar och rapporter vittnar om att den inte lyckats särskilt väl (Skolverket 1993a, 1993b, 1998a, 2003; Taube 1994, 1995; Truedson 1993). Av alla de elever som gick ut grundskolan 2003 hade 10,1 % inte uppnått målen som grundläggande behörighet till gymnasieskolan. För elever med utländsk bakgrund var motsvarande siffra 20,5 %.<sup>5</sup>

Skolverkets undersökningar på gymnasiet visar att skillnader i skolresultat har ökat markant under 1990-talet och då till nackdel för många elever med utländsk bakgrund, d.v.s. elever med ett annat modersmål än svenska. Definitionen ”elev med utländsk bakgrund” grundas på födelse-land, och elevens uppgift om vilket språk som mestadels talas i hemmet. Elever med utländsk bakgrund delas i sin tur ibland in efter om de är födda utomlands eller i Sverige men med båda föräldrarna födda utomlands. Tidigare benämndes dessa två grupper första respektive andra generationens invandrare.

En annan undersökning som visar att skillnaderna ökar är den rapport från PISA<sup>6</sup> som presenterades i december 2001. PISA är en inter-

---

<sup>3</sup> Statistiska Centralbyrån genom Malmö stadskontor, Kommunikation och utveckling

<sup>4</sup> [www.skolverket.se/fakta/statistik/index.shtml](http://www.skolverket.se/fakta/statistik/index.shtml).

<sup>5</sup> [www.skolverket.se/content/](http://www.skolverket.se/content/)

<sup>6</sup> Programme for International Student Assessment

nationell studie av 15-åringars läsförståelse samt kunskaper i matematik och naturvetenskap. Den genomfördes för första gången år 2000 i så gott som alla OECD-länder. Skolverkets PISA-fördjupning *Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund* (2003:227) visar att det finns stora skillnader i resultat på läsförståelsetest mellan 15-åriga infödda elever och dito elever med utländsk bakgrund. Skillnaden är störst mellan infödda<sup>7</sup> elever och elever med utländsk bakgrund som är födda utomlands, men även elever med utländsk bakgrund som är födda i Sverige presterar som grupp sämre än infödda elever.

Bland elever med utländsk bakgrund födda utomlands talar 82 % ett annat språk än svenska i hemmet och bland elever med utländsk bakgrund födda i Sverige talar 47 % ett annat språk i hemmet. Resultaten visar att elever med utländsk bakgrund som mestadels talar svenska i hemmet presterar bättre än de som mestadels talar annat språk än svenska i hemmet. Förutsättningarna för att tillgodogöra sig utbildning i den svenska skolan är alltså olika och här har skolan ett ansvar att utjämna dessa, bl.a. genom att erbjuda lämplig svenskundervisning.

Andraspråks elever (elever med annat modersmål än majoritetsspråket svenska) är en heterogen grupp med skiftande kulturell, social och språklig bakgrund och därför är också orsakerna till deras ibland sämre skolresultat många och komplexa. De sämre skolresultaten kan inte förklaras med enbart språk och utländsk bakgrund. Liksom bland svenska ungdomar är social bakgrund och kön viktiga variabler för att förklara skolframgång. Under senare tid har t.ex. Einarsson (2004:299f) bekräftat hur klasstillhörigheten spelar en stor roll för utbildningsmöjligheter. Einarsson menar att det är betydligt mer sannolikt att barn till högutbildade föräldrar skaffar sig en högre utbildning än barn till lågutbildade föräldrar. En aktuell rapport från Socialstyrelsen (2006) visar att den etniska klassklyftan växer i samhället samt att etnisk och ekonomisk segregation sammanfaller.

Att reducera andraspråks elevernas skolprestationer och möjligheter i livet till individuella språkproblem är knappast rimligt mot bakgrund av ovanstående. Det är viktigt att se individens hela livssituation och familjens integration som en av flera viktiga faktorer till att elever med utländsk bakgrund kan misslyckas i skolan. Skolverkets rapport visar t.ex.

---

<sup>7</sup> Infödda elever – elever födda i landet och med minst en förälder född i landet.

att det finns ett samband mellan elevers prestationer och fädernas arbetsmarknadsanknytning (2003:91). Andelen fäder som inte arbetar är klart högre bland elever med utländsk bakgrund, 30 % bland utlandsfödda och 16 % bland svenskfödda elever med utländsk bakgrund. Detta kan jämföras med att infödda elever vars fäder inte har arbete endast är 7 % . Elever har alltså mycket olika förutsättningar när de kommer till skolan. Skolan måste ta sitt ansvar för rättvisa möjligheter och inte, som alltför ofta, enbart reproducera sociala skillnader.

En annan tänkbar orsak till sämre skolprestationer är att andraspråkselever kan ha kort skolbakgrund i sina ursprungsländer. Den skola de har gått i kan också ha sett annorlunda ut i jämförelse med den svenska. Föräldrarna kan ha språkliga hinder och vara lågutbildade. De kanske har begränsad inblick i och förståelse av den svenska skolan och vad den står för. Stödet från föräldrarna kan då ibland brista, vilket kan påverka studiemotivationen. Den nya gymnasieskolan där många val ska göras av program och kurser kan vara ett problem för ungdomar och föräldrar, speciellt för dem som är vana vid ett ibland mer auktoritärt eller traditionellt och styrt system.

Ovanstående tänkbara orsaker till andraspråkselevs generellt sämre skolresultat är kända och omdebatterade. Resultaten från PISA-rapporten är därför inte oväntade, men med tanke på likvärdighetsmålet som den svenska skolan förespråkar är skillnaderna oroväckande.

Ett ämne som skulle kunna utjämna skillnaderna är *svenska som andraspråk*, ett ämne som ska stödja eleverna i deras språkinlärningsprocess och lärande. I Skolverkets kursplan för ämnet i grundskolan står det:

Syftet med utbildningen i svenska som andraspråk är att eleverna ska uppnå en funktionell behärskning av det svenska språket som är i nivå med den som elever med svenska som modersmål har. Ytterst är syftet att eleverna ska uppnå förstaspråksnivå i svenska. (Kursplaner och betygskriterier 2000: 102)

Om andraspråkseleverna blir godkända i svenska som andraspråk i grundskolan eller inom de gymnasieförberedande individuella programmen ska de alltså kunna läsa samma svenskämne på gymnasiet som elever med svenska som modersmål, enligt min tolkning av texten. De har dock möjlighet att välja svenska som andraspråk.

I förslagen till nya kursplaner i kärnämnen svenska som andraspråk och svenska på gymnasiet finns det få skillnader i innehållet, färre än i de nuvarande. Likheterna överväger. Ingen vägledning ges om vilka som är tilltänkta målgrupper för respektive svenskämne och inget kan utläsas om varför det behövs två svenskämnen.

## *1.2 Syfte och frågeställningar*

Det övergripande syftet med min avhandling är att utröna vilket berättigande kärnämnet svenska som andraspråk har på gymnasiet. De mer specifika frågorna i avhandlingen är:

- Vilka skillnader finns mellan kärnämnen svenska och svenska som andraspråk i ämnesbeskrivningar och kursplaner för gymnasial utbildning?
- Hur kan undervisning och innehåll i svenska som andraspråk se ut i jämförelse med kursplanens intentioner? Hur svarar implementeringen av ämnet mot elevernas behov?
- Vilken syn har elever och lärare på ämnet?
- Varför väljer elever att läsa ämnet? Hur sker urvalet?
- Hur kan andraspråkselevs texter karaktäriseras och vilka specifika skriftspråkliga behov kan eleverna ha?

För att kunna belysa mina forskningsfrågor har jag genomfört olika studier, dels en kvantitativ enkätundersökning, dels kvalitativa intervjuundersökningar, liksom klassrumsobservationer samt karaktäristik av texter. Min avsikt med att använda mig av flera metoder och ha olika perspektiv, både elevers och skolans aktörers, är att visa på flera aspekter av skolämnet svenska som andraspråk och få en mer komplex uppfattning av ämnet. Jag belyser och analyserar vad styrdokumentet säger om ämnet och hur undervisningen planeras och genomförs. Vidare analyser jag två av mina informanternas texter och jämför dem med två texter skrivna av enspråkiga elever för att ge en bild av informanternas skrivförmåga och vilka behov de kan tänkas ha i utvecklandet av sin skriftspråkighet. Slut-

ligen utreder jag hur elever och lärare ser på ämnets berättigande och innehåll och hur urvalet till kursen sker.

Eftersom jag under hela undersökningstiden har varit verksam lärare har avhandlingen ofrånkomligen ett inifrånperspektiv och detta resonerar jag om i metodkapitlet.

### *1.3 Disposition*

Avhandlingen består av nio kapitel fördelade över tre delar. Den inledande delen behandlar bakgrunden till mitt ämnesval samt syftesbeskrivning. Delen innehåller också en kort historik över ämnet svenska som andraspråk, avhandlingens teoretiska utgångspunkter samt en presentation av material och metoder. Den andra delen behandlar min empiri, d.v.s. dels en kvantitativ del bestående av en enkätundersökning utförd på Malmös gymnasieskolor, dels en kvalitativ del som omfattar intervjuer, klassrumsobservationer och karaktäristik av texter. I den tredje och sista delen knyts delarna ihop i en sammanfattande diskussion om ämnets berättigande och framtid.

### *1.4 Centrala begrepp*

I följande avsnitt vill jag förtydliga och definiera vissa begrepp som anknyter till ämnet svenska som andraspråk, varav de flesta återkommer i avhandlingen.

Med *förstaspråk* och *modersmål* avser man i språkvetenskapliga sammanhang det eller de språk som barn tillägnar sig i samband med den primära socialisationen i hemmet. I de fall barn utvecklar flera språk parallellt talar man om *simultan* eller *samtidig flerspråkighet*. Om barnet däremot tillägnar sig ytterligare ett språk först efter det att det/de första har befästs, talar man om *andraspråk* och *successiv flerspråkighet*. Någon skarp skiljelinje mellan första- och andraspråk går dock inte alltid att dra. (Lindberg 2006:61).

Många elever kan sägas ha två förstaspråk, både sina föräldrars och det svenska språket. Några elever kan sägas ha två förstaspråk om föräldrarna har olika modersmål och om de båda konsekvent talar sitt eget språk till barnet. Andra elever som har socialiserats in i ett annat språk

än svenska, kan med tiden betrakta svenska som förstaspråk om det är det språk de använder mest.

Skutnabb-Kangas (1981:22ff) använder fyra olika kriterier för att definiera vad ett modersmål är. Det första handlar om ursprung och utifrån det definieras modersmål som *det språk som barnet lär sig först*. Den andra definitionen är formulerad utifrån kompetenskriteriet; *det språk som man behärskar bäst*. Den tredje definitionen utgår från funktionen och betraktar en människas modersmål som *det språk som hon/han använder mest*. Slutligen utgår den fjärde definitionen från attityder och utifrån detta perspektiv är modersmålet *det språk som man identifierar sig med*. Alla definitionerna bör tas med för att förklara vad ett modersmål är för något och alla definitionerna, förutom ursprungsdefinitionen, gör att det som är ens modersmål vid en tidpunkt kan ändras under en annan period av ens liv.

Ett *andraspråk* utvecklas i den miljö där språket talas, medan med *främmande språk* avses ett språk som tillägnats utanför målspråksmiljön, t.ex. så som vi lär oss engelska, tyska, franska eller spanska i skolan. Benämningen *svenska som främmande språk* används för att beteckna den svenskundervisning som bedrivs utanför Sveriges gränser (Tingbjörn 1994).

*Tvåspråkighet* är ett mångtydigt och svårdefinierat begrepp. En snäv definition uttrycker att tvåspråkig är den som behärskar båda språken som en infödd (Bloomfield 1933:56), medan man med en vid definition kan säga att man är tvåspråkig om man kan producera ”fullständiga och betydelsefulla yttranden” på det andra språket (Haugen 1953:7). Den vidare definitionen gör i princip alla som läst engelska i skolan till tvåspråkiga. I min avhandling använder jag mig av begreppet i enlighet med Skutnabb-Kangas definition av tvåspråkighet. Hon menar att den som är tvåspråkig använder eller kan använda två språk i de flesta situationer i enlighet med sina egna önskemål och samhällets krav (1981:94). Med tvåspråkiga elever avses i detta sammanhang barn och ungdomar som har ett annat förstaspråk än majoritetsspråket svenska och som har majoritetsspråket svenska som sitt andraspråk. Termen *flerspråkighet* beskriver personer med kunskaper i fler än ett språk och används som en övergripande term, där tvåspråkighet är en typ av flerspråkighet. Flerspråkighet på samhällsnivå kan dels beskriva situationen i ett samhälle med ett nationalspråk men där många av invånarna talar flera språk, dels ett land

som officiellt är två- eller flerspråkigt utan att dess invånare har kompetens i mer än ett (Otterup 2005:16).

Ofta görs även distinktionen mellan *additiv* och *subtraktiv tvåspråkighet* för att betona vikten av de sociokulturella villkor som kännetecknar tvåspråkiga barns uppväxt i olika miljöer. Om barnet får möjlighet att utveckla sitt förstaspråk parallellt med en fortsatt utveckling av andraspråket i en omgivning där båda språken och kulturerna värderas positivt, kan man tala om additiv tvåspråkighet. När tillägnet av andraspråket i stället sker på bekostnad av förstaspråket handlar det om subtraktiv tvåspråkighet (Lindberg 2005:333).

En annat svårdefinierat och laddat begrepp är *halvspråkighet*. Skutnabb-Kangas (1981:260f) menar att det inte finns en fullständig definition av begreppet i ett språkvetenskapligt sammanhang, men ger exempel på hur det definierats utifrån kompetenskriteriet: ”ett halvt behärskande av svenskan och ett halvt behärskande av modersmålet (Hansegård 1972:128)”. Skutnabb-Kangas påpekar också att diskussionen om halvspråkighet har varit både förvetenskaplig och emotionell. Jag har själv inte funnit någon vetenskaplig definition av begreppet och lingvisten Gisela Håkansson (2003:24) menar att man aldrig har kunnat bevisa eller belägga att inläring av ett språk skulle föranleda störningar i ett annat språk.

”Halvspråkighet” används ofta som ett politiskt slagord. Många debattörer menar att ”en korrekt och riktig” svenska är nyckeln till integration. Även om avhandlingens syfte handlar om hur andraspråkselevers undervisning i svenska språket, är det viktigt att betona att språket endast är en del av integrationsprocessen. Strukturella problem och ekonomisk och social ojämlikhet bidrar mer än avsaknad av ”riktig svenska” till många invandrares ibland ogynnsamma villkor.

Det är naturligtvis viktigt att i alla sammanhang vara försiktig med att kategorisera elever, eftersom man riskerar att definiera elever utifrån deras etniska och språkliga tillhörighet istället för efter deras personliga egenskaper. Trots detta har jag behov av en vedertagen benämning på mina informanter och eftersom mitt huvudsakliga fokus är att studera elevers tillägnande av svenska som ett andraspråk, benämner jag dem *andraspråksinlärare* eller *andraspråkselever*. Synonymt med dessa termer använder jag *flerspråkiga elever* och då i sammanhang där just deras två- eller flerspråkighet diskuteras. Av utrymmesskäl förkortar jag ibland ämnet

svenska som andraspråk med *sva*, i enlighet med Skolverkets terminologi och ämnet svenska kallar jag för *modersmållsvenska* för att tydligt skilja det från *sva*. Dock är det inte oproblemiskt att kalla svenskämnet för modersmållsvenska, eftersom det finns elever som följer kursen även om de har ett annat modersmål än svenska.



## 2 Forskningsöversikt och teoretisk ram

För att placera min undersökning i ett större sammanhang sammanfattar jag i detta kapitel tidigare forskning som är relevant för mitt ämnesområde. I det första avsnittet presenteras forskning kring skolan och undervisningen för flerspråkiga elever. I denna forskning ligger fokus på frågor som handlar om ungdomars identitetsskapande, om hur skolan förhåller sig till och bemöter flerspråkiga elever och hur den förmår klara de särskilda krav på undervisning som dessa elever kan tänkas ha. Det andra avsnittet handlar om forskning om andraspråksutveckling.

### *2.1 Forskning om flerspråkiga elever*

#### **2.1.1 Cummins skolframgångsteorier**

Hur kan skolan ge möjlighet för elever med utländsk bakgrund och med annat förstaspråk än majoritetssamhällets att utveckla sitt lärande och nå framgång i skolan?

Att sätta in skolan i ett större samhälleligt perspektiv är enligt den kanadensiske forskaren och pedagogen Jim Cummins nödvändigt för att förstå andraspråkselevens situation. I sina böcker försöker han att sammanföra teori, forskning, politik och praktik för att ge riktlinjer om hur man förbättrar utbildningen.

Cummins menar att orsaken till att många minoritetselever misslyckas i skolan är de historiska mönster för maktstruktur som utvecklats mellan dominerande och underordnade grupper (Cummins 1996). Enligt ett sådant synsätt har en majoritetsgrupp makt att tvinga andra underordnade grupper att inrätta och inordna sig efter majoritetsgruppens

språk och kultur. Detta förtryck har funnits i alla tider, som t. ex. gentemot urbefolkningar som aboriginer i Australien, indianer i USA och samer i Skandinavien.

Cummins utgår från kanadensiska och amerikanska utbildningsmiljöer när han ger exempel på utbildningsstrukturer som leder till att minoritets elever misslyckas och diskrimineras:

- eleverna istället för systemet får skulden för att de misslyckas i skolan
- nivågruppering skapas där elever i "lågnivågrupperna" inte får en fullgod undervisning
- prov är utformade efter den dominerande gruppens språk och kultur utan att hänsyn tas till minoritets elevernas situation
- lärarutbildningar förbiser mångkulturella frågor och ger inte lärarna kunskap om elevgrupper med olika kulturella och språkliga bakgrunder
- kursinnehåll betonar endast majoritetsgruppens värderingar och erfarenheter
- det finns för få modersmållärare som kan utgöra en länk till elevens familj
- vid skolledartillsättning värdesätts inte sökandes kunskap om tvåspråkiga elevers situation

(fritt efter Cummins 1996:140f)

Enligt Cummins bildar dessa omedvetna strukturer en slags ram som påverkar samspelet mellan lärare och elever. För att ytterligare belysa min syftesfråga om berättigandet av svenska som andraspråk kommer jag i min avhandling att diskutera huruvida några av ovanstående punkter även är giltiga för svenska förhållanden. I anslutning till min fråga om urval visar jag hur tester kan vara utformade med eller utan perspektiv på andraspråkselevers situation. Jag begrundar vilka värderingar som kan uttolkas i kursinnehållet i svenska som andraspråk. Dessutom analyserar jag utifrån mitt material vilka specifika psykosociala och i synnerhet språkliga behov andraspråkselever kan ha.

För att förstå varför vissa andraspråkselever når skolframgång, medan andra misslyckas och vänder skolan och samhället ryggen, måste

man enligt Cummins erkänna att ”human relationships are at the heart of schooling” (Cummins 2000:40). Cummins menar att skolans bemötande av elever och vilka förväntningar lärare har på sina elever betyder oehört mycket. Relationerna mellan majoritets- och minoritetsgrupper, eller dominerande och underordnade grupper, samhällsklimatet och rådande attityder till språklig och kulturell mångfald påverkar såväl strukturer i skolan som lärares sätt att definiera sina roller i samspelet med andraspråkselever. I samspelet mellan lärare och elev kan eleven antingen bli stärkt och bekräftad, *empowered* (självstärkt), genom samarbetsinriktade relationer eller osynliggjord och försvagad genom tvingande maktrelationer. Att elever aktivt deltar i och får möjlighet att påverka undervisningen får dem att tro på sig själva. Några neutrala relationer finns inte, menar Cummins. Vikten av att stärka elevers självtillit är något som även Olga Dysthe berör i sin forskning om det flerstämmiga klassrummet, där lärarens röst bara är en av många som hörs: ”det är bara då den dialogiska funktionen dominerar som eleverna får möjlighet att själva vara meningsskapande individer i samspel med varandra och med läraren” (Dysthe 1996:226f). Det är lärarens sätt att arbeta med eleverna och vad de uttrycker, både muntligt och skriftligt, som får eleverna att känna självtillit och se sig själva och kamraterna i ett meningsfullt sammanhang.

Hur väl skolan lyckas införliva och ge utrymme åt andraspråkselevers kultur och språk i skolarbetet är enligt Cummins ett mått på skolframgång. Eleverna måste, förutom att beredas möjlighet till en gynnsam andraspråksutveckling, bli bemötta med positiva förväntningar, bli synliggjorda och få möjlighet att ha inflytande och ge uttryck för de kunskaper, erfarenheter och värderingar de har genom att de är delaktiga i två kulturer eller på väg att bli det. Att på olika sätt inkludera andraspråkselevers modersmål i undervisningen kan ge styrka åt deras självkänsla och identitet. En sådan additiv inriktning, som lägger till något som eleverna redan har kunskap om och fått ge uttryck för, införlivar och respekterar elevens förstaspråk i undervisningen, är gynnsam även om det inte går att anordna en tvåspråkig utbildning.

Frågan för mig blir om den svenska skolan erkänner det språk och de erfarenheter andraspråkseleven har med sig och därtill lägger till något nytt, eller om skolan förnekar och förminskar detta (subtraktivt införlivande) och endast fokuserar på majoritetskulturen. Det sistnämnda är vad Cummins kallar en assimilerande orientering, där skolan på olika sätt

tonar ner användandet av elevens förstaspråk och därigenom också försvagar elevens identitet och självkänsla. Denna assimilerande orientering kan jämföras med Sonia Nietos (2002:257f) karakteristik av de skolor som påstår sig vilja vara mångkulturella och har tolerans som honnörord. Nieto menar att tolerant bemötande är ett bemötande genom vilket man försöker stöpa alla i samma form och inte stödjer och uppmuntrar till olikhet och mångkulturalitet. Istället menar hon att begrepp som bekräftelse, solidaritet och kritiskt tänkande måste stå i fokus för att åstadkomma multikulturell utbildning. Olikheter vad gäller bakgrund, erfarenheter och värderingar bekräftas och utmanas och konflikter fångas upp och diskuteras.

Ett gott samarbete mellan skolan och andraspråkselevernas föräldrar bidrar till att stödja elevernas skolgång. Enligt Corsons forskning (1998) är det viktigt att föräldrarna får vara med att fatta beslut om sina barns skolgång tillsammans med läraren. Detta ger föräldrarna ett ökat självförtroende, vilket i sin tur kommer barnet till del. Fördomar om och generaliseringar i betraktandet av vissa minoritetsgrupper från lärarens sida kan motverkas om parterna får tillfälle att lära känna varandra. Likaså får familjerna bättre insikt i hur skolan fungerar och kan genom inflytandet också vinna i självrespekt.

Laid Bouakaz skriver i en artikel (2006) om sitt aktionsforskningsprojekt som syftar till en ökad samverkan mellan föräldrar och lärare i ett multietniskt område i Malmö. Genom utbildning skulle föräldrar, i synnerhet föräldrar med invandrarbakgrund, få möjlighet att engagera sig i sina barns utbildning. De fick hjälp med att stärka sitt sociala kapital genom deltagande i föräldraföreningens arbete och i andra nätverk. Före projektets genomförande uttryckte en förälder med invandrarbakgrund att: "Relationen mellan skolan och hemmet kan jämföras med avståndet mellan våra hemländer och Sverige. Vi är avskurna och kan varken delta här eller där" (Bouakaz 2006:56). Denna upplevelse av alienation har jag i mitt dagliga arbete lagt märke till hos många föräldrar med invandrarbakgrund och naturligtvis även hos andra föräldragrupper.

I Cummins kategorisering av pedagogiska synsätt beskrivs den ena polen, det traditionella undervisningssättet, som en slags bankmetod. Läraren, som ensam styr undervisningen, deponerar fakta och färdigheter i elevernas "bankhjärnor" och minneskunskaper värdesätts högt, vilket ger uttryck för en behavioristisk kunskapssyn. Drill och strukturerade

övningar utgör en stor del av undervisningen och språkformen är viktigare än innehållet. Cummins menar att en sådan kunskapssyn handlar om att den rådande majoritetskulturen ska överföras på eleverna.

I motsats till bankmetoden är den transformerande pedagogiken inriktad på samspel och eleverna uppmuntras här till att inta ett kritiskt synsätt samt att analysera och öka sin sociala medvetenhet. Genom interaktion bejakas elevernas kulturella, språkliga och personliga identiteter samtidigt som deras kognitiva engagemang kan ökas. Eleverna ska ges möjligheter att påverka den egna situationen och förberedas för ett aktivt deltagande i ett demokratiskt samhälle. Att möjligheter finns till att förändra olika strukturer och det egna livet bör uppmärksammas. Cummins fokuserar även på språkets roll. En helhetssyn på språket betonas och undervisningens fokus läggs på innehåll och budskap. Syftet bör vara att utveckla det skolrelaterade språket<sup>8</sup>, skapa språklig medvetenhet om språkets form och användning och kritiskt kunna analysera olika typer av språkbruk (Cummins 2000:253ff, 2001:94ff, Lindberg 2006:73ff).

När det gäller bedömningen av andraspråkselevers kunskaper och språkfärdigheter är det viktigt att ta hänsyn till elevens hela inlärningssituation och att språkinlärningsprocessen tar lång tid. Under denna inlärningsprocess kan andraspråkselever inte bedömas enligt samma modeller som förstaspråkselever. Används test som inte är avsedda för andraspråkselever kan förhastade slutsatser dras om språkfärdighetsnivåer och eleverna kan känna sig stigmatiserade.

Följande figur sammanfattar hur samspelet mellan lärare och elev och lärares arbetssätt kan se ut enligt Cummins:

---

<sup>8</sup> Fri översättning av Cummins term ”academic language”.

	<i>Transformerande /interkulturell orientering</i>	<i>Assimilerande orientering</i>
<i>Kulturellt och språkligt införlivande</i>	Additiv och berikande	Subtraktiv och kompensatorisk
<i>Koppling till familj och Närsamhälle</i>	Samarbetsinriktad	Uteslutande, exkluderande
<i>Pedagogik</i>	Medvetandegörande	Bankmetod
<i>Bedömning</i>	Självstärkande, stödjande	Standardiserad

Fig 1 (Fritt efter Cummins 2000:45)

Sedan 1980-talet har forskning visat att invandrarelever snabbt kan tillägna sig muntligt kommunikativa färdigheter i det nya språket, men att det trots detta tar lång tid att uppnå förstaspråkselevernas nivå i fråga om mer skolrelaterade språkfärdigheter. Cummins undersökningar (1996) i USA och Kanada visar att utvecklingen av andraspråket till ett fullvärdigt inlärningsinstrument kan ta mellan fem och sju år för att språkfärdigheterna ska motsvara jämnåriga förstaspråkselevens. Enligt Thomas & Colliers undersökningar (1997) tar det mellan fem och tio år. Förstaspråkselevens färdigheter i muntlig vardaglig språkanvändning når en plåta vid sexårsåldern och skillnaderna i muntlig vardaglig kommunikation mellan förstaspråks- och andraspråkselever är inte lika stora som när det gäller skolrelaterade färdigheter. Vid högre krav på tänkande, svårare och mer abstrakt ämnesstoff samt mer komplexa uppgifter kan skillnader däremot accentueras. Förstaspråkseleverna fortsätter att utveckla sitt ordförråd, abstrakta tänkande och språk för att klara studierna, medan andraspråkseleverna måste anstränga sig mer för att försöka hålla de förstnämndas takt. Andraspråkseleverna har därigenom en dubbel uppgift: dels att komma ifatt, dels att hålla jämn takt med sina enspråkiga kamraters utveckling (se också Viberg 1993). De barn som fått fullfölja den grund-

läggande läs- och skrivinläringen på modersmålet när dock fortare ikapp på andraspråket. (Cummins 1996 m.fl.).

Cummins har arbetat fram en modell (2000:68) med två variabler för att beskriva de krav som ställs på elevers språkförmåga när det gäller att kunna tillgodogöra sig undervisning. Variablerna är kognitiv svårighetsgrad och graden av situationsberoende.

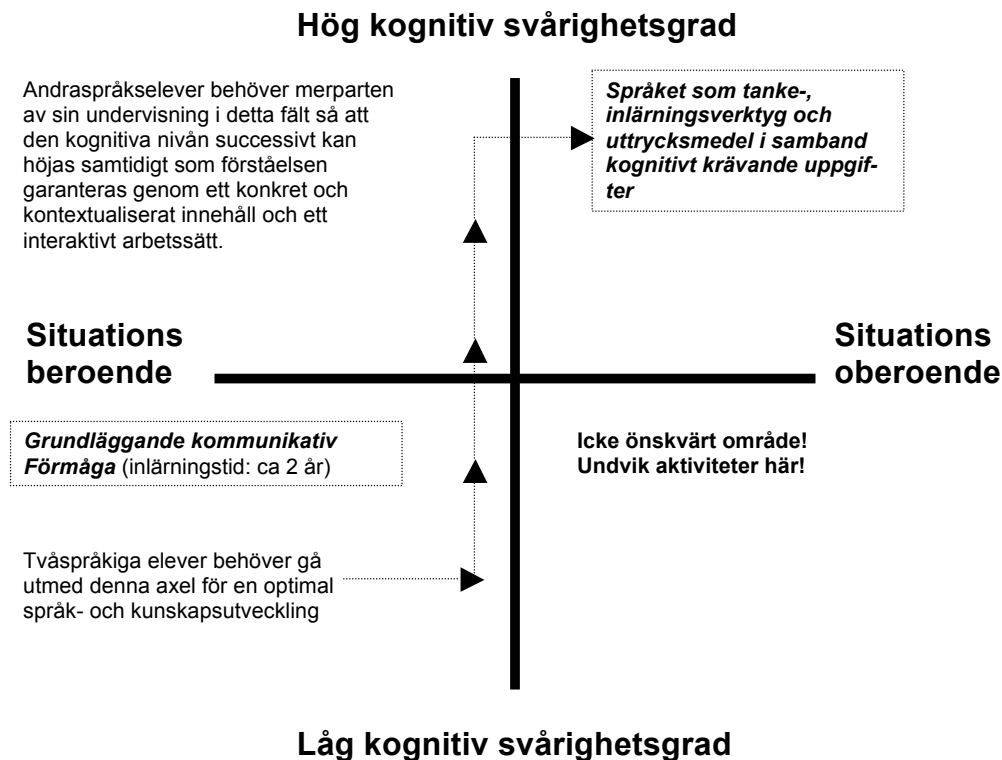


Fig.2 Cummins modell som den återges av Lindberg (1996)

Kognitiv svårighetsgrad kan kopplas till den allt högre abstraktionsnivå som präglar undervisningen i skolans högre stadier. Agnes Edling (2004) har genomfört en undersökning där läromedelstexter har analyserats utifrån just abstraktionsnivå.. En slutsats är en tydlig ökning av abstraktion med stigande skolår. När kraven på abstrakt kunskap ökar måste undervisningen stötta andraspråks elever genom en successiv övergång från det nedre vänstra till det övre högra fältet. Andraspråks elever behöver merparten av sin undervisning i de vänstra fälten så att den kognitiva nivån kan öka efterhand samtidigt som förståelsen garanteras genom ett konkret och kontextualiserat innehåll och interaktivt arbetssätt. Arbetet

med ord och begrepp bör ske här och kopplas till tidigare omvärlds- och ämneskunskaper vilka andraspråkseleverna har med sig. Alltför ofta befinner sig undervisning för andraspråkselever i nedre högra hörnet med undervisningsmaterial som består av drillövningar som inte är kognitivt krävande. Övergången till kognitivt krävande uppgifter motsvarande kraven i det övre högra fältet blir då alltför abrupt vilket leder till att många andraspråkselever slås ut. Cummins menar att det kontextuella stödet kan tillhandahållas genom visuell hjälp i form av föremål, bilder och film, men också genom samspel elever och lärare emellan där de samtalar om erfarenheter och händelser. Relevanta skönlitterära texter och faktatexter kan sedan föras in i sammanhanget och gradvis höja svårighetsgraden. Elever som i högre utsträckning förstår språket kan koncentrera sig på innehåll och syftet med läsningen. För andraspråkselever som inte ges det kontextuella stödet är detta betydligt svårare.

Sammanfattningsvis betonar Cummins att andraspråkselevens identiteter och framgångar förstärks eller undermineras som ett resultat av samspelet med lärare och skola. Cummins visar genom sina undersökningar (1996, 2000) att lärarna är nyckelpersoner för eleverna genom det stöd de kan ge dem i deras språk och lärande. Inte minst kan lärarna genom ett medvetet arbetssätt bidra till en fostran av eleverna till att bli kritiska och aktiva medborgare. De kan även vara ett stöd för föräldrarna i deras engagemang i skolans arbete.

Hur den svenska skolan bemöter andraspråkselever och hur undervisningen anpassas till dem är frågor som behöver belysas. I denna avhandling fokuserar jag på dessa frågor genom en belysning av skolämnet svenska som andraspråk, ett ämne vars existensberättigande och status har varit ifrågasatt och vars implementering varit bristfällig.

### **2.1.2 Thomas & Colliers studie**

Beräkningar visar att andraspråkselever kommer att utgöra 40 % av skoleleverna år 2030 i amerikanska skolor. Över hela USA är skillnaden i skolframgång mellan infödda engelsktalande elever och elever med annat förstaspråk mycket stor. Som exempel kan nämnas att 46 % av elever födda i ett spansktalande land slutar skolan i förtid (Thomas & Collier, 2002:1).



Mot bakgrund av den dystra statistiken för amerikanska andraspråkselever har Wayne Thomas och Virginia Collier (1997) i USA gjort en stor longitudinell studie av tvåspråkiga elevers skolframgång i alla skolämnen. Deras syfte var att ge kunskapsunderlag för skolor så att de skulle kunna förändra undervisningen för andraspråkselever. Mellan 1982 och 2001 har därför skolgången för över en miljon andraspråkselever följts i 23 skoldistrikt i 15 stater. Eleverna gick från förskolan till skolår 12 i olika undervisningsprogram. Över 100 förstaspråk fanns representerade och spanska var det största språket.

Ett viktigt resultat av studien är att det både är svårt och tidskrävande att få hela sin skolgång på sitt andraspråk. Den första tiden i skolan för andraspråksinlärare i USA går till att lära engelska vilket innebär att de då inte får någon undervisning i övriga skolämnen. Därigenom uppstår många kunskapsluckor när de senare går i de vanliga klasserna, då de ska försöka komma ifatt sina enspråkiga kamrater. Thomas & Colliers forskningsresultat visar att andraspråkseleverna i de vanligast förekommande programmen visserligen utvecklas, men inte under sin skoltid lyckas ta igen den kunskapsförlust de gjort (Thomas & Collier 1997).

En viktig skiljelinje i studien går mellan *berikande program* (integrated, enrichment programs) och *stödprogram* (segregated programs). De berikande programmen är långsiktiga och har en additiv inriktning och ser på andraspråkselevernas tidigare språkliga och kulturella erfarenheter som en resurs. Stödprogrammen utgår från att andraspråkselever framför allt har brister i engelska språket som de behöver hjälp med, d.v.s. synsättet är kompensatoriskt. Enligt Thomas & Collier är det endast i den förstnämnda typen av program den nödvändiga kunskapsupphämtningen är möjlig. De berikande och additiva programmen ger möjligheter att tillvarata det som eleverna redan kan och vet, i motsats till stödprogrammen där fokus sätts på elevernas ”brister”. Elevernas förmåga att inhämta kunskap utvecklas på båda språken i berikande program. Undervisningen sker på en åldersanpassad nivå och lärarna förvillas inte av barnens eventuella lägre nivå på något av språken. Arbetsformerna är samarbetsinriktade och eleven har rätt att påverka undervisningens innehåll och form. Innehållet är ofta tematiskt och ämnesövergripande.

Viktiga faktorer för andraspråkselevens skolframgång är enligt Thomas & Collier socioekonomisk status, familjernas ambitioner, socioekonomisk ställning i ursprungslandet samt föräldrarnas utbildningsbak-

grund. Dock visar studien att den viktigaste förklaringsfaktorn för andraspråkselevs skolframgång är det undervisningsprogram som eleven sätts i och den visar att det är andraspråkselever från de berikande programtyperna som lyckas nå en god långsiktig skolframgång. Andraspråkseleverna har i de här programtyperna fått en undervisning genom skolåren som gör att de hinner ifatt sina enspråkiga kamrater. Thomas & Collier menar att framgången med de berikande programmen beror på att andraspråkselever under den största delen av sin skoltid får utveckla sin kognitiva och språkliga förmåga på båda språken i olika ämnen samt att de integreras med sina engelskspråkiga kamrater. Andraspråkseleverna ses som en tillgång som kan tillföra skolan något genom sina erfarenheter. Dessutom betonas samspelet mellan lärare och elever och lärarna består av "high quality instructional personnel" (Thomas & Collier 2002:3).

I stödprogrammen, som upphör efter tre år varefter eleverna integreras med sina enspråkiga kamrater, får andraspråksinlärarna i Thomas & Colliers studie ta mindre del av ämnesundervisningen och istället fokusera på att lära sig engelska. Gapet mellan enspråkiga elever och andraspråkselevs skolframgång ökar, eftersom de enspråkiga kamraterna hela tiden utvecklas i takt med vad läroplanen föreskriver för de olika ämnena. Forskarna nämner ingenting om vilken kompetens lärarna har i stödprogrammen.

Av studien framgår också tydligt att elevernas resultat är lika under de tre första åren, oavsett vilken programtyp de går. Efter de första skolåren förväntas det att eleverna har grundläggande läs- och skrivkunnighet och när innehållet i undervisningen fr.o.m. år fyra blir mer abstrakt och kontextobundet börjar elevernas resultat på de olika programtyperna att skilja sig åt. Eleverna i de berikande tvåspråkiga programmen når betydligt bättre resultat under de senare åren.

Thomas & Colliers studie har kritiserats för ovetenskapliga metoder och bristfälliga statistiska analyser. Bl.a. menar James Crawford (2004), som för övrigt själv förespråkar tvåspråkig utbildning, att Thomas & Colliers material undviker frågor kring socioekonomiska faktorer (trots att dessa faktorer faktiskt iaktas) och rymmer för många generaliseringar. Trots denna kritik, och trots att det kan vara svårt att överföra resultaten till situationen i den svenska skolan, kan deras studie ge vägledning i

fråga om organisatoriska och innehållsmässiga lösningar av undervisningen för andraspråksinlärare i Sverige.

I USA förs diskussioner bland andraspråkslärare huruvida separerande eller inkluderande program är de mest effektiva för ESL-elever<sup>9</sup>. I en artikel (Platt, Harper & Mendoza 2003) presenterar forskare från Floridas Universitet en studie baserad på bl.a. kvalitativa intervjuer med skoladministratörer om deras syn på vad som är bäst för ESL-elevens skolframgång. Här görs en något annorlunda distinktion än Thomas & Colliers, nämligen mellan ”inclusion” och ”separation”. I det inkluderande programmet, som är den sedan 1990-talet föredragna modellen i Florida, ges ESL-eleverna stöd inom ramen för den reguljära undervisningen, medan de separerande programmen består av två alternativ: tvåspråkig utbildning eller ESL-vägen<sup>10</sup>. Administratörernas syn på tillvägagångssätten varierade.

...administrators supported separation programs when they provided safe social and academic environments with specialized instructional support but criticized these programs when they fell short of expectations of rigor and speediness, and when parents objected to the separation of their children from the mainstream. (Platt, Harper & Mendoza 2003:37 s.124)

Fördelarna med det inkluderande programmet var att det möjliggjorde social integration med de enspråkiga eleverna, att tvåspråkiga frågor blev aktuella även för de enspråkiga samt att ansvaret för ESL-eleverna spreds till alla lärare. Det som administratörerna såg som problematiskt var att de ESL-elever som var i störst behov av stöd lämnades därhän och att kunskaper om andraspråksfrågor saknades hos många lärare.

Forskarna Platt, Harper och Mendoza drar slutsatserna att den ökade användningen av inkluderande program för ESL-elever ger upphov till två farhågor. Den ena är att ESL-eleverna härigenom inte får det stöd de är berättigade till och därmed får sämre möjligheter att klara de allmänna målen. Den andra fokuserar frågan om ESL-lärarnas kompetens marginaliseras i ”mainstream”-klassrummet.

I en annan artikel menar Reeves (2004) att den bakomliggande orsaken till att så fort som möjligt inkludera eleverna i den vanliga engelskundervisningen är en strävan att behandla alla elever lika. Denna trend

---

<sup>9</sup> English Language Learners

<sup>10</sup> ESL – förkortning för English as a Second Language

som Reeves kallar för blindhet för olikhet, ”policy of difference blindness”, medför att man gör sig blind för att elever kan ha olika behov. Det leder i sin tur till att det i stället skapas ojämlika förutsättningar. I Reeves undersökning som baseras på intervjuer med lärare om fördelar och nackdelar med att inkludera ESL-elever så fort som möjligt i den reguljära undervisningen ser Reeves två uppenbara problem för andraspråkseleverna: de får begränsade möjligheter att tillgodogöra sig utbildningen och de blir inte bedömda efter sina förutsättningar.

Hur kan då slutsatserna i Thomas & Colliers studie och annan relevant nordamerikansk forskning appliceras på svenska förhållanden? I Sverige sätts elever i förberedelseklasser, där de lär sig svenska, men eleverna läser även andra kärnämnen på svenska. På det gymnasieförberedande programmet för nyanlända flyktingar och invandrare undervisas eleverna i bl.a. samhällskunskap och matematik av ämneslärare utan fortbildning om andraspråksfrågor. Efter i genomsnitt två år kan de påbörja ett gymnasieprogram.

I den svenska skolan finns ca 150 minoritetsspråk representerade utan någon grupp som är mycket större än övriga med undantag av arabiska. De framgångsrika tvåspråkiga programmen är därmed svåra att implementera i Sverige. Däremot finns det en del storstadsskolor där många andraspråkselever har samma modersmål och där programmet med undervisning i svenska och ett annat språk kan vara realiserbart. Både modersmålet och svenskan skulle i lika omfattning kunna användas för undervisning och lärande och lärare med olika språkkompetens skulle tillsammans kunna leda undervisningen.

Axelsson (2004) betonar Thomas & Colliers slutsatser att ämnesundervisning på både modersmålet och andraspråket är viktigt för skolframgång, samtidigt som hon kritiserar dem för att inte sätta större fokus på utvecklingen av andraspråket:

Det är snarast så att de i rapporten förbigår den språkliga utvecklingen av andraspråket. Forskningen om engelska som andraspråk liksom om svenska som andraspråk är omfattande och väl framme. Här gäller det att inte tappa kunskapen om barnens behov av svenska som andraspråk samtidigt som modersmålet och ämnesutvecklingen på båda språken framhävs. (Axelsson 2004:508)

I Thomas & Colliers forskningsrapport kan man läsa att andraspråksinlärarna i de berikande programmen ”do not have to waste time in language classes that focus only on language development” (2002:3). En ensidig och formalistisk språk- och grammatikundervisning bidrar inte till en allsidig utveckling av elevernas språk, men forskningsresultat pekar på att rätt användning av grammatik i andraspråksundervisning kan hjälpa elever till bättre språkbehärskning. Jag diskuterar grammatik i språkundervisningen i avsnitt 7.2.3.

De ovan presenterade modellerna och tankegångarna ger mig infallsvinklar och analysredskap för att studera vilka villkoren är för andraspråkselever i en svensk gymnasieskola. Frågan blir huruvida skolämnet svenska som andraspråk har en berikande och additiv eller en kompensatorisk och subtraktiv orientering i styrdokument och i undervisning. Frågan är också vilka fördelar och nackdelar det finns med inkluderande respektive särskiljande undervisning i svenska.

### **2.1.3 Forskning om flerspråkiga elever i Sverige**

I Sverige har det under de senaste decennierna publicerats flera avhandlingar om flerspråkiga elever.

Pirjo Lahdenperä (1997) har gjort en textanalytisk studie av åtgärdsprogram upprättade för elever med utländsk bakgrund och intervjuat lärare. Hennes syfte var att analysera sambandet mellan uppfattningar om svårigheter i skolan och förhållningssätt till elevers invandrarbakgrund och etnicitet. Ett resultat var att mer än hälften av lärarna uppfattade elevens egenskaper, beteende eller bakgrund som orsak till problem i skolan. Endast 16 % kunde tänka sig att orsaken till problemen fanns i skolmiljön. 70 % av lärarna uppfattade någon aspekt i elevens etnicitet eller bakgrund som en hindrande eller negativ faktor för skolarbetet. Om läraren och eleven hade samma etnicitet eller om läraren kunde identifiera sig med eleven ökade lärarens förmåga att se elevens problem som ett samspel mellan eleven och faktorer i elevens omgivning.

En kvalitativ studie av minoritetselever på en grundskola i ett multi-etniskt bostadsområde har gjorts av Ing-Marie Parszyk (1999). Hennes syfte var att utröna dessa elevers livsvillkor i skolan utifrån deras egna upplevelser av lärares, kamraters och föräldrars förhållningssätt. Även deras egna språkförutsättningar togs med i undersökningen och analysen.

Parszyk fann att de flesta minoritetselever upplevde skolan som en skola för andra, d.v.s. för de svenska eleverna. Minoritetseleverna kände sig marginaliserade och att de inte dög. Det som Parszyk fokuserade på var matematikundervisningen, där många minoritetselever tyckte sig ha inlärningssvårigheter. Här saknades ofta lärares språkliga stöd, något som Cummins betonar är en viktig faktor för ämnesförståelse (se fig. 2). Att lärares undervisningsstrategier visar att de inte kan särskilt mycket om vad det innebär att lära sig språk redovisas även i Gun Hägerfelths avhandling (2004). Hägerfelths informanter, som var gymnasieelever och följde kursen i naturkunskap, närstuderades språkligt när de samtalande i par eller grupp kring olika uppgifter. Deras samtal analyserades med fokus på det sammanhang de ingick i, vilket innehåll eleverna skapade och på vilket sätt de deltog i samtalen. Resultaten visade bl. a. på att andraspråkseleverna överlag intog en mer lyssnande position, deltog mindre aktivt och mindre språkligt varierat än de infödda eleverna. Undersökningen visade också att detta delvis men inte endast kunde förklaras med elevernas sociokulturella bakgrund och elevernas möjlighet till ett varierat bruk av svenskan utanför klassrummet. Andra sätt att förklara andraspråkinlärares mindre aktiva roll är undervisningens organisation. Hägerfelth menar att en grupporienterad undervisningsmodell, där kunskap och lärande sker genom aktivt deltagande och med utgångspunkt i en kollektiv process, är den bästa modellen. Här efterfrågas elevernas erfarenheter och förkunskaper, och läraren stöttar eleverna på olika sätt i deras läroprocesser.

Tvåspråkighetsforskaren Charlotte Haglund har i sin avhandling (2005) studerat vilket bemötande elever med utländsk bakgrund kan få i skolan. Hon menar att de attityder och värderingar dessa elever möter ofta tenderar att osynliggöra deras flerspråkighet och kulturer. Att tillvärta flerspråkiga elevers erfarenheter, som bl.a. Cummins förspråkar, verkar det vara dåligt beställt med på de skolor Haglund studerat.

Hur invandrarskap formas i skolan fokuserar Ann Runfors avhandling (2003) på. Runfors gjorde fältstudier i några grundskolor i ”svensk-glesa” förorter med en stor majoritet elever med annat modersmål än svenska. Hon studerade hur frågor som kulturell mångfald och integration bearbetades i klassrummen och vilka elever det var som kategoriserades som invandrabarn. Syftet var att beskriva och analysera den uppmärksamhet de skolanställda riktade mot invandrabarn samt att beskriva

hur dessa barn formades av en välvillig uppmärksamhet. Ett grundläggande kriterium för definitionen ”invandrarbarn” var att eleven hade ett annat modersmål än svenska. Av många lärare sågs ”vanliga barn/svenska barn” som en idealkategori. Runfors menar att man försökte frikoppla invandrarbarnen från den kultur de hade med sig, eftersom den ansågs hindrande i skolarbetet. Nästa steg var formningen in i en ny gemenskap där lärarna försökte utjämna och kompensera de brister de såg hos eleverna. Normen var inte bara ”det svenska”, utan också ett urbant medelklassideal. Invandrarbarnen verkade i högre utsträckning än svenska barn bli osynliggjorda som de individer de var i skolans välmänta strävan efter att hjälpa till att ”normalisera” för att förändra ojämlika samhällsstrukturer (jfr Reeves ”difference blindness”). I stället återskapades ojämlika strukturer och integrationen verkade förvandlas till assimilation. Detta påminner om den struktur som Cummins benämner en assimilerande orientering (se fig.1.), där det språkliga och kulturella införlivandet är subtraktivt.

Runfors la i sin undersökning märke till att talet om det svenska språket som nyckeln till framgång verkar ha slagit igenom alltmer under det senaste decenniet.

Språkkonkretiseringen pekade ut en faktisk och gripbar uppgift som gjorde det möjligt att börja någonstans och att göra någonting. Därmed kunde lärarna åt sig själva formulera ett mer hanterligt uppdrag för att kanske lindra känslor av kaos och maktlöshet. Konkretiseringen tillhandahöll också ett verktyg för skolans anställda när de skulle tala med föräldrar och elever.  
(Runfors 2003:161)

Att många invandrarbarns misslyckande i skolan beror på ”bristfälliga kunskaper i svenska” gör frågan mer hanterbar för skolfolk, menar Runfors. Ofta glöms t.ex. modersmålets betydelse för en mer allmän kunskapsinhämtning bort. Tore Otterup studerade i sin avhandling (2005) elevers flerspråkighet och vad den betyder för invandrarungdomarna själva i deras liv. Otterup pekar på olika förutsättningar för ungdomars flerspråkighet och hur olika aspekter av flerspråkigheten manifesterar sig i ungdomars identitetskonstruktioner. Han intervjuade åtta flerspråkiga gymnasieungdomar och analyserade deras livsberättelser. Ungdomarnas flerspråkighet, genom de många val den möjliggör, har stor betydelse för deras identiteter, som kännetecknas av att vara sammansatta och föränderliga. Den egna flerspråkigheten verkar ungdomarna ta för given, och

de ser enbart fördelar med den. Familjen har stor inverkan på ungdomarnas identitetskonstruktioner såväl genom de språk som används i hemmet som genom kontakter med släktingar, ofta spridda över hela världen. Genom skolan har modersmålsundervisningen bidragit till ungdomarnas flerspråkiga utveckling. Resultaten visar, menar Otterup, att om dessa ungdomar får möjlighet att skapa sig ett handlingsutrymme, kan de lyckas och därmed bli en betydande resurs som det svenska samhället bättre borde kunna tillvarata.

## *2.2 Forskning om andraspråksutveckling*

Språkinläring kan betraktas både som en kognitiv process och en socialisationsprocess och föregående avsnitt fokuserade på det sistnämnda. I detta avsnitt refereras studier vilka undersökt andraspråksutveckling och andraspråksinläring ur ett mer kognitivt perspektiv.

För att kunna jämföra utvecklingen av förstaspråk och andraspråk under skolåren hänvisar jag till den modell som Åke Viberg (1993) arbetat fram för att definiera vad som menas med språkbehärskning. Modellen beskriver språkbehärskning som sammansatt av kunskap på olika nivåer (ljudsystem, ordförråd, grammatik, diskurs), färdigheter (i såväl tal som skrift) samt kontroll (flyt, aktivt och passivt ordförråd, läshastighet osv.). Viberg gör ytterligare en distinktion i förhållande till språkbehärskning, nämligen den mellan bas och utbyggnad. Basen omfattar den språkkompetens barn tillägnat sig före skolåldern. Den innefattar muntliga färdigheter, en behärskning av ljudsystemet, språkets grundläggande grammatik samt ett ordförråd som vid sjuårsåldern uppskattas till 8000 – 10 000 ord med en utvidgning med ca 3000 ord/år under goda omständigheter. Viberg påpekar att just ordförrådet anses vara den enskilt viktigaste faktorn för att elever ska kunna tillägna sig kunskaper i skolans ämnesundervisning. Skolans undervisning brukar utgå från att barn har tillägnat sig basen i språket vid skolstarten och att undervisningen då kan inriktas på att utveckla utbyggnaden, ett mer abstrakt språk där begreppen har stort begreppsomfång, inte är gripbara och ligger långt från vardagen (jfr även Edling 2004:28). Barnet sig läsa och skriva, börjar förstå sambandet mellan tal och skrift, utökar sitt ordförråd och får en ökad språklig medvetenhet. När barn ska utveckla basen i ett nytt språk sker



en utveckling av två språk, men på både bas- och en utbyggnadsnivå. För många andraspråkselever kan det handla om att komma ikapp sina jämnåriga kamrater och befästa basen i deras förstaspråk, samtidigt som de ska arbeta med utbyggnaden och utveckla kunskaper på det nya språket. Om eleverna inte samtidigt får undervisning i och på sitt eget språk kan kunskapsutvecklingen hämmas och modersmålsutvecklingen avstanna. (Viberg 1993).

Språkforskaren Lena Ekberg har, delvis i samarbete med Inger Haskå, studerat språkbruket hos tvåspråkiga ungdomar i Rosengård (Ekberg 1997, 2004; Ekberg & Haskå 2002). Ungdomarna var födda i Sverige. Vid en jämförelse med jämnåriga svenska ungdomar i en kontrollgrupp fann Ekberg vissa skillnader. De tvåspråkiga ungdomarna, vars svenska befann sig på nästan infödd nivå, utnyttjade i högre grad sin kreativa grammatiska förmåga istället för att använda mer stereotypa konstruktioner. Begränsad tillgång till automatiserade och ”färdiga” konstruktioner gör att tvåspråkiga ungdomar mer aktivt behöver utnyttja det grammatiska systemet, vilket innebär ett mindre homogent och idiomatiskt språkbruk. De tvåspråkiga eleverna hade större problem med att förstå lexikala ord med abstrakt betydelse samt lexikaliserade fraser och idiom i jämförelse med den enspråkiga kontrollgruppen. Ekberg påpekar att de tvåspråkiga ungdomarnas automatisering av språket, liksom lexikonets omfång, kan sammanhålla med mängden av inflöde av målspråket. Barn och ungdomar i Rosengård har mindre kontakt med det svenska språket än vad ungdomar har i många andra stadsdelar.

Ingerd Enström skriver i en artikel (2004:161) att de ord som är viktiga på en avancerad språkfärdighetsnivå (som man bör kunna förutsetta att andraspråkselever på gymnasienivå har) kan delas in i tre typer: ”ämnesrelaterade ord, mindre frekventa ämnesoberoende ord och mindre frekventa vardagliga ord”. Den första gruppen avser olika ämnens fackord vilka är lågfrekventa i de flesta andra sammanhang. Dessa ord måste även infödda elever lära in. Den andra gruppen av ord tillhör ett mer generellt sakprosotypiskt och skolrelaterat ordförråd som kan finnas inom många olika ämnesområden. Enströms exempel från denna kategori är ”adekvat, anamma, fjärma, förfarande, förvisso /.../” (2004:162). Hon menar att det är ett angeläget mål att utvidga sin kunskap om ord inom denna kategori eftersom den kan underlätta läsning av all slags sakprosa. Den tredje kategorin med relativt vardagliga, men

mindre frekventa, ord kan man enligt Enström finna i modern skönlitteratur. Det är oftast dessa ord som mina informanter frågar efter, t.ex. verbet *ana*. Enström exempelfierar med en roman av Liza Marklund i vilken en student redovisar några för henne okända verb: ”pallra sig, vingla, ragla, tassa, vada, vanka, lomma /.../” (2004:163). Även om dessa ord inte direkt för handlingen framåt i en roman, så ger de ändå läsaren en rikare behållning och en mer detaljerad information. Enströms slutsatser är att det är viktigt att utöka ordförrådet vad gäller de två sista kategorierna, och eftersom andraspråksinläraren har begränsat med tid gäller det att arbeta så effektivt som möjligt.

De norska språkforskarna Anne Golden och Anne Hvenekilde (1983) menar att de ord i språket som vållar andraspråkselever mest problem är de som varken är mest eller minst frekventa. Golden och Hvenekilde har undersökt ordförrådet i läromedel i den norska grundskolan och dragit slutsatsen att det inte är fackorden som vållar problem för andraspråkselever. Dessa fackord förklaras explicit av läraren, andra ord förväntas eleverna däremot förstå i sammanhanget. Lindberg påpekar (2006) att förutom läromedlens okända ord, kan även de till synes kända ställa till med problem. Andraspråkselever har ofta ett begränsat djup i ordförrådet och behärskar inte alltid alla nyanser hos de ord de behärskar. Därför är det viktigt att på ett tidigt stadium få tillägna sig metakognitiva insikter och kunskap om homografi, polysemi och metaforiska betydelser.

Läsforskaren Lise Iversen Kulbrandstad har i en studie (1998) fokuserat på hur andraspråksinlärare läser och förstår lärobokstexter i jämförelse med förstaspråkselever. Resultaten visar att andraspråkseleverna generellt uppvisar sämre läsprestationer, vilket kan bero på ett mindre utvecklat ordförråd och sämre språkbehärskning i jämförelse med förstaspråkselever. Iversen Kulbrandstad vill även förklara resultaten med att andraspråkselever kan sakna förförståelse och bakgrundskunskaper som hjälp att begripa texter, vilkas innehåll ofta är inbäddade i majoritetskulturens sammanhang. Elevernas lässtrategier kan också vara ineffektiva genom att eleverna i alltför hög grad fokuserar på att förstå orden och därigenom förlorar helhetsperspektiv. Iversen Kulbrandstad kopplar resultaten till internationell forskning där läsarens engagemang i texten framhålls som viktig för förståelsen. Många andraspråkselever behöver

utveckla effektiva lässtrategier för att ha samma förutsättningar som förstaspråkselever.

Även Caroline Liberg (2000) har undersökt vilka faktorer som är viktiga när andraspråksinläraren ska förstå läromedelstexter. I en forskningsgenomgång kring läromedelstexter och andraspråkselevs förförståelse pekar Liberg på fyra kriterier som kan underlätta läsförståelsen:

- Meningsbyggnadens komplexitet
  - Tydliga markörer för sambandet i texter
  - Sättet att engagera läsaren i texten
  - Textens innehåll
- (Liberg 2000:10)

Det som handlar om texten i sig, t.ex. genre och vokabulär, kallar Liberg för "textinterna faktorer", medan allt som ligger utanför texten benämns som "textexterna". Även de senare påverkar läsarens intresse och förståelse av texten. Till de textexterna faktorerna hör förförståelse samt det kulturella innehållet. Känner läsaren igen sig i beskrivningar och miljöer är det lättare att ta till sig innehållet. Referensramar och perspektiv är alltså viktiga faktorer för läsförståelse.

Anne Golden har i sin avhandling (2005) beskrivit hur elever förstår metaforiska uttryck i läroböcker. Utifrån intervjuer med 400 norska elever (varav 170 hade ett annat modersmål än norska) kom hon fram till att elever med annat modersmål än norska kan ha svårt att förstå abstrakta bildliga uttryck t.ex. *bombardera med reklam*. Golden menar att elever, i synnerhet andraspråkselever, måste få explicit undervisning om metaforiska uttryck.

## 3 Svenska som andraspråk

I följande kapitel presenteras framväxten av skolämnet svenska som andraspråk, hinder för implementering samt olika synsätt på och attityder till ämnet.

### 3.1 Kort historik

Utbildning för lärare som skulle undervisa tvåspråkiga elever i svenska började på 1970-talet i form av enstaka kurser i svenska för invandrarundervisning. Den undervisning eleverna fick i svenska språket liknade närmast den som svenska elever fick i engelska, tyska och franska. Ämnet kallades följaktligen *svenska som främmande språk* till en början. Utbildningen hade en tydlig lingvistisk inriktning med kontrastiva jämförelser mellan svenska och de då vanligaste invandraspråken som finska och turkiska. Ämnet byggde på ett komparativt synsätt, med fokus på frågor om tvåspråkighet, språkutveckling och mångkulturalism. (Tingbjörn 2004:731 f.)

År 1982 började man använda beteckningen *svenska som andraspråk* efter internationellt mönster: *Second Language Learning/Teaching*. Det nya namnet poängterar att det inte var ett främmande språk som skulle läras ut, utan ett andraspråk som invandrarna skulle leva med och arbeta och studera på.

År 1987 blev ämnet svenska som andraspråk ett eget ämne i lärarutbildningen. För grundskolelärarna kom det att innefatta ett 40-poängsämne i en treämneskombination och i ämneslärarutbildningen kunde studenter läsa svenska som andraspråk i kombination med svenska.

I juli 1990 infördes svenska som andraspråk som eget ämne i gymnasieskolan, dock utan att ämnet gav allmän behörighet till högskolan. Däremot infördes inte ämnet formellt i grundskolan, trots att behoven

där var större. Under 1993 hade kursplaner utarbetats av kursplanegrupper i alla grundskolans ämnen inklusive svenska som andraspråk. Alla kursplaneförslag, förutom det i sva, tillstyrktes av Skolverket och regeringen. En knapp riksdagsmajoritet förkastade emellertid kursplaneförslaget i svenska som andraspråk med argumenten att det inte följde den föreskrivna kursplanestrukturen (inför övergången till målrelaterade kursplaner) och att eleverna så snart som möjligt skulle kunna övergå till den reguljära undervisningen i svenska. Trots protester från forskare och lärare mot detta tillbakadragande av kursplanen lät Utbildningsdepartementet 1994 ta bort skolämnet svenska som andraspråk på gymnasiet. (Tingbjörn 2004:742)

Borttagandet av ämnet skapade oro och osäkerhet kring undervisningens status och berättigande. Lärarstuderande blev tveksamma till att välja ämnet i sin ämneskombination och skolledare kände sig osäkra inför motstridiga signaler om ämnets vara eller inte vara.(ibid)

I samband med regeringsskiftet 1995 och på initiativ av den nya skolministern (Ylva Johansson) blev svenska som andraspråk ett ämne likvärdigt med modersmålet svenska i hela skolväsendet. År 1997 blev det beslutat att ämnet också skulle bli behörighetsgivande för studier inom högskola och universitet. Elever fick också läsa sitt modersmål i både grund- och gymnasieskolan. Dessutom fick de rätt till studiehandledning på modersmålet eller på svenska (SFS 1997:559, 2000:449).

Stödet till forskning och utveckling av svenska som andraspråk ökade och bland annat inrättades två institutionella enheter med ansvar för sådan verksamhet: Institutet för svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet och Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk i Stockholm.

### *3.2 Problem med ämnets implementering*

Flera rapporter och skrifter som publicerats om skolämnet svenska som andraspråk visar att det finns stora problem med ämnets status, implementering och organisation. Skolverkets utvärderingsrapport från 1992 hade som syfte att beskriva och analysera hur undervisningen i svenska som andraspråk planerades, genomfördes och utvärderades i tio kommuner under läsåren 1989/90 och 1991/92. Här framkom att det van-

ligaste problemet var att lärarna inte hade kompetens att undervisa i ämnet och att det var ont om arbetsplaner och utvärderingar av undervisningen. Kommunerna redovisade också problem med att elever inte valde att läsa ämnet svenska som andraspråk. Ett skäl kan ha varit att ämnet då inte var behörighetsgivande för studier på högskolan. Emellertid fanns det andra skäl, av vilka många finns kvar idag och som jag redovisar i det följande.

Efter att ha varit ett eget ämne i sju år presenterade Kommittén för svenska språket (SOU 2002:27, Mål i mun) i ett betänkande svenska som andraspråk som ett ämne med låg status. Kommittén konstaterade att få sökte till lärarutbildningarna i ämnet och förhållandevis få elever som var berättigade till undervisning i svenska som andraspråk valde att läsa det. Orsaker som diskuterades var att elever inte erbjöds att läsa ämnet, ofta för att det inte fanns lärare att tillgå. En annan orsak var att ämnet hade låg status bland elever och föräldrar p.g.a. brister i undervisningens kvalitet och okunskap om ämnet. Att färre antal elever valde att läsa svenska som andraspråk i gymnasiet än i grundskolan, förklarar Kommittén med att många inte tycker sig ha behov av det efter att ha fått godkänt i ämnet i år 9. Modersmålssvenskan ansågs ha högre status. Skolan vare sig erbjöd eller uppmuntrade elever att läsa svenska som andraspråk (SOU 2002:27, s. 335-337). De åtgärder för att stärka svenska som andraspråk som Kommittén föreslog i sitt betänkande var följande:

- Kommunerna och Skolverket bör uppmärksamma elever som har svårt att nå målen.
- Ämnet svenska som andraspråk skall utvärderas.
- Antalet behöriga lärare och den allmänna kunskapen kring andraspråksfrågor skall ökas i skolan.
- Systemet med gemensamma nationella prov skall utvärderas.
- Insatser skall göras för att ändra attityderna till ämnet svenska som andraspråk och höja dess status.
- Utbildningsmoment om svenska som andraspråk skall läggas in i skolläroplanerna.
- Rutiner för behovsbedömning för svenska som andraspråk skall tas fram.

(SOU 2002:27 s. 337-342)

Ovanstående förslag verkar dock inte ha lett till några åtgärder från myndigheternas sida<sup>11</sup>. Det enda som har gjorts av Myndigheten för skolutveckling är en analys och kartläggning av ämnet svenska som andraspråk på uppdrag av Skolverket och regeringen. Rapportens titel är ”Kartläggning av svenska som andraspråk” (MSU 2004).

Den inledande delen i rapporten består av en förstudie med definitioner av och historik över ämnet svenska som andraspråk, belysning av styrdokument, presentation av aktuell statistik samt en sammanfattning med frågeställningar. Myndigheten framhäver styrdokumentens vaga formuleringar och att dessa lämnar stort utrymme för tolkningar. Överlag visar rapportens presenterade statistiska uppgifter<sup>12</sup> på att få och allt färre elever med annat modersmål än svenska väljer att läsa svenska som andraspråk, både i grundskolan och på gymnasiet. Efter förstudiens genomförande beslutade Skolverket att kartlägga ämnet svenska som andraspråk.

Kartläggningen inleds med en enkätundersökning gällande ämnets organisation, elevurval och lärarkompetens. Enkäten skickades ut till ett stort och representativt urval av gymnasieskolor och grundskolor, varefter 85 % av de tillfrågade svarade. Enkätsvaren ger en splittrad bild. Endast hälften av skolorna i undersökningen uppger att de ordnar undervisning i svenska som andraspråk. Orsaken till att undervisning inte anordnas är enligt uppgift att man har för få elever och/eller att alla elever läser modersmålssvenska. Relativt få skolor har informationsmaterial till föräldrar och elever eller lokala styrdokument om ämnet; i de fall de förekommer är det oftast på gymnasieskolor. Ändå är det rektor som bestämmer vem som behöver läsa svenska som andraspråk på grundskolan.

Enligt enkätsvaren deltar eleverna i undervisningen för att skolan anser att de behöver det och urvalet görs oftast, men inte alltid, genom någon form av språkfärdighetsbedömning. När rektor ensam står för urvalet avgör faktorer som huruvida eleven har ett annat modersmål och/eller har svårt att följa med i skolan. Ämnesansvariga och andra

---

<sup>11</sup> Jag har via mejl kontaktat Skolverket för upplysningar om genomförandet av åtgärder. Skolverket bad mig kontakta Myndigheten för Skolutveckling. Jag fick dock inte svar på mitt mejl (daterat 060408) till MSU.

<sup>12</sup> De statistiska uppgifterna är tagna från Skolverkets årliga rapport Barnomsorg, skola och vuxenutbildning i siffror 2002, del 1 och 2.

lärare med hög ämneskompetens använder sig oftare av någon slags språkfärdighetsbedömning.

I knappt hälften av skolorna med många flerspråkiga elever undervisar lärare utan formell ämneskompetens i svenska som andraspråk. På frågan om kompetensutveckling inom ämnet svarar de flesta skolor att de inte haft någon och inte planerade att ha någon.

Den andra delen av kartläggningen består av tre fallstudier. Dessa innehåller tolv intervjuer med skolledare, lärare och elever på två grundskolor och en gymnasieskola. Dessa skolor hade också besvarat enkäten. Gymnasieskolan valdes ut beroende på att lärarna där själva kontaktade Nationellt Centrum för sfi och svenska som andraspråk, eftersom det rådde oenighet kring ämnet svenska som andraspråk. De andra två skolorna var godtyckligt valda bland dem som deltog i enkäten. Den ena grundskolan hade cirka en fjärdedel elever med annat modersmål än svenska. Hur stor andel elever med annat modersmål än svenska som fanns på den andra grundskolan uppges inte i rapporten. På gymnasieskolan hade ungefär hälften av eleverna annat modersmål än svenska. Intervjufrågorna berörde vilken roll läraren i svenska som andraspråk hade på skolan och hur samarbetet kring och synen på flerspråkiga elevers skolgång var. Andra frågor kretsade kring tolkningar av styrdokument, urvalsprinciper och betygssättning i ämnet.

I analysen av intervjuerna fokuserar författarna på fyra angelägna aspekter. Den första är huruvida flerspråkiga elever ses som resurs eller belastning. På gymnasieskolan och en av grundskolorna tycktes det vara så att man sällan diskuterade flerspråkiga elever som grupp, utom när det gällde brister som skolorna försökte kompensera.

Även svenskläraren på gymnasieskolan ser gruppen flerspråkiga elever som en grupp med svårigheter, och menar att skolan måste kompensera elevernas brister genom att erbjuda undervisning i svenska som andraspråk. Ansvar för dessa elever ligger alltså hos läraren i svenska som andraspråk, inte hos de andra lärarna. (MSU 2004:40)

Här ses undervisningen som kompensatorisk. Ingen nämner något om att den i stället kan vara additiv, vilket Cummins (avsnitt 2.1.1) och Thomas & Collier (avsnitt 2.1.2) förespråkar utifrån sina undersökningar.



Den andra aspekten handlar om de vaga styrdokumentet. Dessa ger alltför stort utrymme för olika tolkningar, även inom en och samma skola.

En tredje aspekt berör ämnessynen. Här menar Myndigheten att det verkar finnas en kluvenhet i synsättet på alla de tre skolorna. På gymnasieskolan menar lärarna att den frivillighet som styrdokumentet formulerar för ämnet gör att detta inte ses som ett kärnämne jämställt med modersmålssvenskan utan mer som ett stödämne. Likaså blir urvalet av elever genom tester kopplat till ett bristtänkande, trots att det handlar om elevers behov och trots styrdokumentens intentioner.

Den sista aspekten är av sociokulturell natur. Några elever och lärare på de tre skolorna ger uttryck för att ämnet svenska som andraspråk som det implementerats upplevs som exkluderande. Begreppet *andraspråk* kan, menar man, tolkas som ett uttryck för ett majoritetsperspektiv och upplevs som stigmatiserande. Flera elever anser att svenska är deras starkaste språk och reagerar därför över att svenskan kallas för deras andraspråk. Frågan som ställs är ”när får man då kallas svensk?” (MSU 2004:45) Frågan om kriterierna för ”svenskhet” diskuteras inte vidare i rapporten.

Mycket av vad som framkommit ur Myndighetens rapport påminner om vad som tidigare rapporterats i Skolverkets utvärderingar och andra skrifter och dokument rörande ämnets organisation, implementering och status. Vad som skiljer denna rapport från tidigare skrifter är dess konsekvensanalyser och slutsatser.

I sin konsekvensanalys uppehåller sig Myndigheten vid frågan om varför så få elever väljer att läsa svenska som andraspråk och vilka problem det innebär att ha två svenskämnen. Myndigheten menar att frågan varför så få vill läsa ämnet alltför ofta besvaras med att det handlar om okunskap om andraspråkutveckling, obehöriga lärare eller en sned resursfördelning. De menar att man istället bör man rikta blickarna mot själva ämnet och vad eleverna säger om sitt ”bortval”, d.v.s. att de väljer bort svenska som andraspråk, och vad detta bortval säger oss. Uppdelningen i två svenskämnen ses som om den ”understödjer föreställningen om att skolan är enspråkig och monokulturell och att andraspråkseleverna är ett undantag” (MSU 2004:49) som ska kompenseras för sina språkliga brister. I kursplanen för svenska som andraspråk står det bl.a. att ”ämnets syfte är att stödja den speciella inlärningsprocess som tillgån-

det av ett andraspråk innebär” samt att ett kontrastivt perspektiv ska betonas både vad gäller jämförelser mellan det svenska språket och elevernas modersmål samt mellan levnadssätt i Sverige och i ursprungslandet (LpO 94). Enligt min tolkning är det svårt att se hur detta kan medverka till att göra andraspråkslever till ”undantag” eller tolkas som att skolan är monokulturell. I min undersökning visar det sig att det ”bortval” av svenska som andraspråk som nämns i rapporten även kan ha andra grunder (se avsnitt 6.1.2).

Det Myndigheten efterlyser i sin rapport är ett nytt vidgat svenskämne med ett bredare perspektiv i både grundskolan och gymnasieskolan. Andraspråksundervisningen skulle då genomföras som en del av svenskämnet. Innehåll, arbetssätt, organisation och bedömning skulle behöva ses över och utvecklas. Nyanlända elever skulle läsa svenska som andraspråk i särskilda introduktionsgrupper så som redan har skett i många år för att så snart som möjligt övergå till den reguljära undervisningen. Organisationen av undervisningen skulle ske lokalt allt efter elevers behov och läraren i svenska som andraspråk borde enligt kartläggningen bli en resurs för hela arbetslaget. Dessutom borde alla lärare och skolledare få kompetensutbildning i hur man arbetar med flerspråkiga elever. (MSU 2004:51-52.)

Rapporten som publicerades i början av mars 2004 väckte nästan omedelbart reaktioner. Tvåspråkighetsforskarna Inger Lindberg och Kenneth Hyltenstam menar att det utanförskap som en del invandrarelever kan uppleva måste ses ur ett vidare perspektiv och mot bakgrund av rådande attityder och värderingar i majoritetssamhället (2004:2). De menar att om skolan präglades av positiva attityder till språklig och kulturell mångfald så skulle åtgärder riktade mot minoritetslevers behov ses som en bekräftelse på deras kompetens istället för att som nu ses som stödåtgärder. Lindberg och Hyltenstam anser dessutom att kartläggningen är alltför begränsad och metodiskt undermålig för man skall kunna dra några generella slutsatser utifrån dess resultat. De undrar varför man i kartläggningen godtyckligt valt skolor där undervisningen fungerar dåligt och varför man inte samlar in fler synpunkter och reflektioner från lärarutbildare, lärare och forskare. Frågan är om inte de missförhållanden som rapporten fokuserar på är ett tecken på att skolan har stora problem som inte ämnet svenska som andraspråk kan ställas till svars för. Slutsatserna kartläggarna drar är förhastade anser de båda språkforskarna.

Att tro att man bara genom att kalla all svenskundervisning för ”svenska” ska göra alla i det flerspråkiga Sverige lika inför svenska språket och att man på så sätt bidrar till demokratin är väl naivt. Det faktum att många flerspråkiga elever i Sverige är födda och uppvuxna här, betyder inte att de har samma språkliga och kulturella förutsättningar att lyckas i skolan som elever som kommer från enspråkiga svenska hem. Såväl svensk som internationell forskning visar att det även för flerspråkiga elever med god behärskning av ett muntligt vardagsspråk kan ta lång tid att utveckla ett andraspråk i enlighet med de krav som undervisningen på skolans högre stadier ställer. (Lindberg & Hyltenstam 2004:3.)

Vidare menar Lindberg och Hyltenstam att det krävs lärare med hög kompetens i andraspråktillägnande. Att finna vari de språkliga hindren i svenska för andraspråks elever består och hur man kan hjälpa eleverna i deras språkutveckling är en komplicerad uppgift påpekar de. Självfallet måste också attityder om vad som är ”riktig” svenska kontra multietniska varieteter av svenska språket diskuteras. Negativa attityder mot nya varieteter av svenska har ett ursprung i en enspråkig norm och ett förhärli-gande av ett språkligt och kulturellt homogent samhälle. Trots detta är en god behärskning av standardspråket ett villkor för att lyckas i utbildning och för att aktivt kunna delta i en demokrati. Det finns dock ingen mot-sättning mellan hög färdighet i svenska och användning av s.k. multiet-niskt ungdomsspråk (Fraurud & Bijvoet 2004:412.)

### *3.3 Olika synsätt på ämnet*

Den korta och ryckiga historia ämnet haft och den frihet som styrdoku-menten ger ämnet har bidragit till oklarheter och till varierande tolkning-ar av hur ämnet ska implementeras. Det är framför allt två synsätt som utkristalliserar sig.

Som ovannämnda rapporter visar ser många lärare och elever ämnet som ett komplement till ämnet svenska och som ett stödämne som ska kompensera andraspråks elevers språkliga brister samt få eleverna att införlivas i den ”svenska kulturen”. Detta kan jämföras med det som Cummins beskriver som en assimilerande orientering (avsnitt 2.1.1), där monokulturen och enspråkigheten ses som det allenarådande.

Kursplanens intention är däremot en annan: ämnet ska vara ett självständigt kärnämne, jämställt med ämnet svenska. Målgruppen blir då

andraspråks elever som kommit olika långt i sin språkutveckling i svenska. Inriktningen ska vara additiv och berikande. Skolan ska i möjligaste mån inkludera elevens förstaspråk i skolan, tillvarata det eleven har med sig och redan vet, och lägga till något nytt, d.v.s. andraspråket. Dessa två synsätt står delvis i konflikt med varandra, vilket visar sig i min undersökning.

## 4. Material och metoder

I föreliggande kapitel redovisar jag mitt material och undersökningens uppläggning och genomförande.

### *4.1 Informanter och datainsamling*

De elever och lärare jag har intervjuat följer respektive arbetar på en speciell förgrening av samhällsprogrammet i en av Malmös invandrartätaste gymnasieskolor. Alla förekommande namn på elever, lärare och skolledare har fingerats av forskningsetiska skäl. Eleverna fick hem ett informationsbrev om min undersökning och de fick också veta att det var frivilligt att delta. Ingen ville avstå.

Under läsåren 03/04 t.o.m. höstterminen 05 följde jag en grupp andraspråks elever på gymnasiet som deltog i undervisning i både svenska som andraspråk och modersmålsvenska. Programmet eleverna följer är en förgrening av samhällsprogrammet som 180 av skolans elever har valt. Det har en inriktning mot vad skolan kallar ”uniformsyrken”, exempelvis polis. Intagningspoängen läsåret 03/04 låg på en medelnivå i jämförelse med andra program. Andelen elever med utländsk bakgrund är ungefär 60 %.

Jag intervjuade sex elever vid tre tillfällen, i mars 2003 (CD I), i april 2004 (band II) samt i april 2005 (band III). Dessutom intervjuade jag två lärare i svenska, två i svenska som andraspråk samt en skolledare (band IV). Intervjuerna handlade i huvudsak om synen på och innehållet i skollämnat svenska som andraspråk (bil 2).

Mina informanter, som följde kursen i svenska som andraspråk A, kallar jag Vladi, Cessa, Khid, Adam, Lore, Peza och Mela. Adam var med på några av de lektioner som jag observerade, men p.g.a. hans ringa närvaro fick jag inte tillfälle att intervju honom. Catrin var elevinformanternas lärare och Agnes var ytterligare en lärare i sva. Sara och Agnes var svensklärare på skolan och Karin var skolledare.

En enkät (bil 1) genomfördes i oktober 2003 i alla klasser inom samhällsvetenskapliga programmet och handelsprogrammet i Malmö kommun, med syftet att belysa ämnessyn samt frågan om varför elever väljer eller väljer bort sva. En presentation av aktuellt urvalstest kompletterar frågan om urval.

Jag granskade styrdokument i sva och jämförde dessa med modersmållssvenskans styrdokument för att utröna vilken syn på sva-ämnet dessa speglar. Fjorton lektionsobservationer hos elevinformanterna gjordes under läsåret 03/04 för att ta reda på hur undervisningen i sva kan se ut i förhållande till kursplanens intentioner.

Som utgångspunkt för en diskussion om sva-elevernas specifika behov i skrivundervisningen undersökte jag texter skrivna av två av mina informanter och jämförde dessa med texter skrivna av två enspråkiga elever. De fyra texterna var tagna från det nationella provet i svenska respektive svenska som andraspråk höstterminen 2005.

## *4.2 Metoder*

Begreppet lärarforskare kan tolkas som om en forskare eller forskarstuderande forskar i sin egen undervisningspraktik. Kerstin Bergöö, forskare i svenska med didaktisk inriktning, skriver i sin avhandling att:

Lärforskning innebär att konfronteras med sin egen historia, att lyssna efter och acceptera dissonanserna i den och i gemenskapen med kolleger, studenter och andra grupper, allt i avsikt att bättre förstå sitt eget arbete.  
(Bergöö 2005:87)

Lärforskning innebär att man drivs av en vilja att förstå och eventuellt förändra något i sin egen verksamhet. Jag har sedan många år tillbaka funderat över vad för slags svenskämne som bäst gagnar olika elever och försöker utreda detta i min undersökning.

Som jag tidigare nämnt har jag under hela undersöknings- och analysprocessen varit verksam gymnasielärare i svenska, svenska som andraspråk och engelska samtidigt som jag varit forskarstuderande. Jag har inte forskat vare sig i min egen undervisning eller på min egen skola, men ändå haft en ständig närhet till skolvardagen och därmed ett inifrånperspektiv. Min roll som praktiker kan ibland ha gjort det svårt att hålla den nödvändiga distans som en forskare bör ha till sitt material och till sina

tolkningar. Litteraturforskaren Jon Smidt talar om den dubbla blicken, forskarblicken ”utenfra” och lärarblicken ”innenfra” (2004:230). Genom min lärarerfarenhet av undervisning i svenska och svenska som andraspråk i olika skolformer, såsom högstadie- och gymnasieskolor och även utlandsskolor, har jag en slags förförståelse och ”tyst kunskap” som jag tror är till gagn för undersökningen. Dock kan dessa erfarenheter också vara till nackdel, eftersom jag riskerar att känna prestige å ämnets vägnar samt fokusera enbart på de aspekter som ligger i linje med mina värderingar, där jag förbiser nya infallsvinklar och alternativa tolkningar. Att under hela tiden som forskarstuderande varit involverad i lärarvardagen, med bruset av elevers och kollegers röster, kan också ha gjort att jag har haft svårt att inta ett analytiskt avstånd, en distans till skolvardagen. Det alltför välbekanta skapar ofta närsynthet. Dock tror jag mig ha haft en medvetenhet om denna risk, vilket i viss grad eliminerar problemet i undersöknings- och tolkningsprocessen.

För att kunna söka svar på mina forskningsfrågor om berättigandet av ämnet svenska som andraspråk och om hur eleverna uppfattar ämnet genomförde jag en kvantitativ studie i form av en enkät. Denna står som en fond till de kvalitativa studierna som består av intervjuer, klassrumsobservationer samt elevtexter.

#### **4.2.1 Enkät**

Mitt övergripande syfte med enkäten är att ge en bild av vilka språkliga omständigheter andraspråks elever befinner sig i, varför elever väljer som de gör när de väljer mellan två svenskkurser och vilken kännedom om och attityd till ämnet svenska som andraspråk de har. De frågor jag vill få svar på är:

1. Hur ser elevernas språkliga bakgrund ut?
2. Vilket av svenskämnen läser eleverna i grundskolan respektive gymnasiet?
3. a. Har eleverna haft möjlighet att välja mellan svenskämnen på gymnasiet? Om så är fallet, varför valde en grupp elever bort sva?  
b. Vilken information har de fått?
4. Vilken uppfattning har eleverna av sva?

De tre första frågorna utformades så att det fanns fasta svarsalternativ att välja mellan. Till de två sistnämnda frågorna fick eleverna skriva öppna svar.

Genom en enkät som komplement till de kvalitativa studierna har min undersökning alltså även en kvantitativ inriktning. En kvantitativ metod kombinerat med en kvalitativ kan ge en fylligare och mer nyanserad bild av andraspråkslevernans villkor. Gun Malmgren skriver att med ”kvantitativ metod söker man precision, med kvalitativ fångar man komplexitet” (1992:24). Den kvantitativa metoden kompletterar den kvalitativa på så sätt att den sonderar terrängen och ger en överblick över vad elever känner till om ämnet svenska som andraspråk och varför de väljer respektive inte väljer att läsa ämnet. En mer kvalitativ del finns inbakad i enkäten genom frågorna med de öppna svaren.

Min hypotes, som bland annat bygger på mina erfarenheter av arbete i skolan, är att det råder en stor brist på information om kärnämnet svenska som andraspråk. Detta försvårar elevernas möjligheter att göra medvetna val om vilket av de båda svenskämnen de ska läsa. Genom enkäten fick jag en samlad bild av situationen i Malmö vid en viss tidpunkt.

Enkäten besvarades av elever som gick i årskurs 1 på samhällsprogrammet och på handelsprogrammet på Malmös samtliga gymnasieskolor i oktober 2003. Valet av program motiveras av att de båda programmen speglar en mellannivå av populära program och att intagspoängen följaktligen låg på en genomsnittlig nivå. Tidpunkten för undersökningen, oktober månad, valde jag med tanke på att eleverna oftast då har gjort sina val mellan svenskämnen. Det sammanlagda antalet elever som gick på dessa båda program var vid nämnda tidpunkt 965 och enkäten besvarades anonymt av 687 elever (svarsfrekvens 71 %). Jag valde att skicka ut enkäten till alla elever för att inte ringa in ett alltför snävt urval av just andraspråkslever. Den utskickade enkäten skickades till mentorn för respektive klass med instruktion om att genomföra den under en lektion i oktober månad. Bortfallets (29 %) orsaker är för mig okända. Trots flera påminnelser fick jag inte tillbaka alla enkäter. Någon bortfallsundersökning har inte genomförts.

Av de 687 inskickade svaren uppgav 340 elever att de hade ett annat modersmål än svenska. Av dessa elever valdes de ut som hade bott i



Sverige i mindre än 10 år eller enbart talade sitt modersmål med föräldrarna. Kvar blev 273 elever. För att lättare kunna urskilja den grupp som kunde ha nytta av att läsa svenska som andraspråk delade jag in dessa elever i två grupper. Den grupp som uppgav att de lärde sig att läsa och skriva på svenska först kallas för S-gruppen och bestod av 145 elever. Den grupp som svarade att de lärde sig att läsa och skriva på ett annat språk än svenska först bestod av 128 elever och benämns A-gruppen.

Jag bearbetade materialet manuellt och valde ut de frågor som befanns vara mest relevanta för mina syften.

#### **4.2.2 Intervjuer**

Den kvalitativa forskningen är inte bara en mjukare metod i jämförelse med kvantitativa metoder, utan också ”förenad med en alternativ syn på social kunskap, mening, verklighet och sanning” (Kvale 1997:17). Här gäller det att tolka relationer istället för att fastställa mängden av objektiva data. Jag valde intervjuer för att komma nära mina informanter och för att försöka förstå hur de upplever sig själva i skolkontexten och för att intervjun är en form av social interaktion, där både forskaren och informanten deltar i en slags förhandling. Min avsikt med intervjuerna var att ge en bild av hur elever upplever sin skolsituation och andraspråksundervisningen i synnerhet. Jag ville studera enskilda fall och ge dem en röst. Genom intervjuer, med elever och andra aktörer i skolan, försökte jag förstå innebörden av deras tankar och erfarenheter och se sammanhang ur deras synvinklar.

Syftet med kvalitativa forskningsintervjuer, som ofta används i pedagogiskt syfte (Dysthe 1996, Hill 1995), är att bygga upp kunskap inom ett förutbestämt område. Eftersom situationen i en intervju är interaktiv och social, så påverkar min roll och position innehållet. Eleverna visste att jag var ”en vanlig svensklärare” och att jag arbetade som sådan (om än på en annan skola), även om jag bedrev forskarstudier. Kanske sågs jag också som en representant för majoritetssamhället, vilket också kan ha påverkat eleverna i våra samtal.

Kvale (1997:11f) skiljer på två olika typer av intervjuare. Den ena beskrivs som en ”malmlätare” som gräver efter fakta och som inte tror att den intervjuade blir påverkad av intervjuaren. Intervjuaren som ”resenär”, vilken jag identifierar mig med, är en slags upptäcksresande som med sina samtal rekonstruerar en berättelse. Kunskapen finns i berättel-

sen som är i ständig rörelse och både intervjuaren och informanterna deltar i berättelsen (Kvale 1997:12).

Den form av forskningsintervju jag valde var en halvstrukturerad livsvärldsintervju som definieras som ”en intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening” (Kvale 1997:13). Jag hade formulerat ett antal grundfrågor i förväg, men under intervjuens gång fick informanterna prata så fritt som möjligt och på så sätt uppstod följdfrågor.

Jag började med att tematisera och planera mina intervjuområden och omvandlade mina forskningsfrågor till intervjufrågor. Informanterna valdes ut efter hur tillgängliga de och deras lärare var. Jag bestämde tid med mina informanter som informerades om undersökningen och om anonymitetsskyddet. Intervjuerna genomfördes på informanternas skola. Alla de intervjuade, i synnerhet eleverna, var öppna och positivt inställda och ingen nekade till att intervjun bandades. Efter varje intervju lyssnade jag på det inspelade materialet flera gånger och skrev av viktiga avsnitt, till en början utan några tillrättalägganden. Dock är nedtecknandet av en intervju trots allt en översättning, eftersom fenomen som oklarheter, osäkerheter och mimik försvinner.

Såväl lyssnandet som intervju-utskriften underlättade förståelsen av det sagda. Efter nedtecknandet analyserade jag mitt material efter mina forskningsfrågor, valde ut citat från intervjuerna och gjorde uttolkningarna. Mina tolkningar kan ha färgats av att jag befann mig inne i skolvardagen och skollivet.

Under denna process kunde jag utvärdera mig själv som intervjuare och samtalspartner och emellanåt uppfattade jag mig själv som alltför pådrivande och att jag sökte efter svar som jag förväntade mig att få. Som exempel kan nämnas att eftersom mina erfarenheter av skola och undervisning är att elever, och då i synnerhet andraspråkselever, endast i sällsynta fall får ge uttryck för sina livsberättelser, kan tolkningar av vissa svar påverkats av detta.

Vid återgivandet av citat i min empiritext har jag huvudsakligen använt mig av skriftspråksformer för att underlätta läsbarheten. Vid längre citat har jag använt mig av blockcitat, medan invävda är markerade med citattecken. /---/ betyder att något ord har utelämnats och /.../ markerar pauser.

### 4.2.3 Klassrumsobservationer

I en longitudinell studie följde jag mina informanternas undervisning i svenska som andraspråk under ett läsår och gjorde även intervjuer under det följande året. För att kunna observera såväl elever som lärare under lektionerna satt jag i ett hörn av klassrummet och förde anteckningar. Jag sökte mig till ”the blind spot in the scene ” (Duranti 1997:101) för att märkas så lite som möjligt. Jag gjorde anteckningar om innehållet i undervisningen (och jämförde senare med min och lärarens tolkning av styrdokumentens intentioner), hur mina informanter agerade och deltog, och hur stämningen i klassrummet var. Eleverna var till en början nyfikna på min undersökning, men intresset avtog allteftersom läsåret framskred. Observationsanteckningarna renskrev jag efter varje lektionsbesök och oklarheter kontrollerade jag med lärare och elever vid följande besök.

### 4.2.4 Elevtexter

Jag har valt ur två av mina informanternas texter, vilka är lösningar av Nationella provet i svenska och svenska som andraspråk, och jämför och karaktäriserar dem i förhållande till två texter skrivna av elever som följer kursen i svenska B. De fyra eleverna har betyget godkänt från A-kurser.

Jag har alltså inte gjort någon djuplodande eller heltäckande analys av texterna, utan karaktäriserat dem för att sedan kunna diskutera iakttagelserna i förhållande till mitt syfte, nämligen att studera vilka skriftspråkliga behov andraspråks elever kan ha. För att kunna göra detta har jag studerat olika språkliga nivåer, som stavning, ordval, meningsbyggnad, textbindning, disposition och stil. Dessutom har jag kortfattat sammanfattat texternas innehållsliga och textövergripande kvalitet.

När jag analyserat informanttexterna har jag inspirerats av performansanalysen, som är en lingvistisk metod för att beskriva hur ett andraspråk växer fram. Performansanalysen utgår från interimspråksteorin som ser inlärarna som aktiva konstruktörer av det nya språket; inlärarna skapar egna regler och antaganden om det språk de håller på att erövra. Teorin bygger på att inlärarna på basis av det språk de möter successivt bygger upp egna regler, som från början i olika avseenden avviker från målspråkets normer, alltmer överensstämmer med målspråkets. Analysen tar i första hand fasta på vad inläraren klarar av att

förmedla och syftar till att ge en allsidig bild av en inlärares språkliga kompetens. Här har jag tagit fasta på den andra delen, nämligen att ge en allsidig karaktäristik. Bedömningsmodellen är utarbetad för grundskoleelever, men kan även utnyttjas på texter skrivna av äldre elever som är på god väg att tillägna sig ett mer avancerat språk (Bergman & Abrahamson 2005).

## II EMPIRISK DEL

### 5. Skolans perspektiv

För att kunna planera och genomföra en svenskundervisning som bäst gagnar andraspråkselever krävs en hög medvetenhet om andraspråkstillägnande. För att kunna avgöra behovet av undervisning i svenska som andraspråk måste man dessutom använda sig av relevanta och tillförlitliga diagnosmetoder. Några klara och entydiga kriterier eller instrument för att göra ett lämpligt urval står emellertid inte att finna vare sig i styrdokument eller i kommunernas skolplaner. I följande kapitel granskar jag Malmö gymnasieskolors urvalstest som användes inför läsåret 03/04 för att välja ut elever som bör läsa svenska som andraspråk.

Därefter återges intervjuer om urvalsprocess samt ämnessyn med skolans aktörer. Dessa är informanternas lärare i svenska som andraspråk, Catrin, samt ytterligare en lärare i sva, Agnes. Dessutom återges intervjuer med två svensklärare, Anna och Sara, som har elevinformanternas i sina respektive kurser i svenska samt informanternas skolledare, Karin.

De frågor som jag ville belysa med mina intervjuer var följande:

- Hur fungerar urvalsprocessen?
- Synen på svenska som andraspråk - varför behövs ämnet?

Resultaten från intervjuerna har sammanfattats i två teman – urval samt ämnessyn.

## 5.1 Ett exempel på urvalsförfarande

I gymnasieförordningen står det att en elev som har ett annat språk än svenska som modersmål får läsa svenska som andraspråk som kärnämne i stället för /modersmåls/svenska om eleven ”behöver och önskar det”. Vad som menas med elevens behov av svenska som andraspråk utreds inte. Väljer en elev att läsa svenska som andraspråk som kärnämne, kan hon eller han välja att läsa modersmålssvenska i sitt individuella val.

På gymnasiet ges det alltså endast rekommendationer, medan det i grundskolan är rektor som bestämmer om undervisning i svenska som andraspråk ska anordnas för en elev.

Hur går då urvalet till på gymnasieskolorna i Malmö? I alla klasser i årskurs ett diagnostiseras elevernas språkfärdighet för att se om elever behöver stöd i svenska eller om de bör välja att läsa svenska som andraspråk. I Utbildningsförvaltningens rapport (Malmö stad 2003) om läs- och skrivdiagnoser kan man läsa om syftet:

- att respektive skola skall kunna identifiera vilka elever som behöver individuell uppföljning och stöd
- att utbildningsnämnden skall få en överblick av och kunna jämföra resultat för resursfördelning etc
- att en bedömning av resultatens utveckling över tid skall kunna bilda underlag för beslut om övergripande åtgärder.

Här står ingenting explicit om skolämnet svenska som andraspråk, trots att testet i huvudsak används för detta ändamål på skolorna.

Mina elevinformanter fick ett par veckor efter skolstarten testa sin läsförståelse, läshastighet och stavning tillsammans med de övriga i den då sammanhållna svenskklassen. Läsförståelse och läshastighet diagnostiserades med hjälp av Sigfrid Madisons (2003) test. Texten eleverna skulle läsa bestod av ett utdrag ur boken ”Delfinön” av Arthur C. Clarke. Efter en kort presentation av boken och av huvudpersonen följer sedan instruktioner till eleven:

Läs så fort ni kan, men ni skall samtidigt läsa noggrant. Tag gärna tiden. Räkna ord per minut. I berättelsen är det en del ord, som är tryckta med en parentes omkring. Det är alltså tre ord i varje parentes, men det är bara ett

av orden som är rätt. Ni skall välja ut det rätta och stryka under det. I texten finns 54 parenteser. Hoppa inte över någon parentes.

Läs nu de tre övningsexemplen och stryk under rätt ord.

Vintern kommer tidigt i år.

Dagarna blir (ljusare, kortare, längre).

Nätterna blir (korta, långa, varma).

Snön hopar sig i (drivor, bankar, revlar).

(Madison 2003:2)

Efter att eleverna läst det sju sidor långa utdraget (1756 ord) samt strukit under svarsord ska de skriva sin stopptid. Därefter får läraren utläsa hur många ord per minut eleverna läst och räkna ut antal fel. Resultatet vad gäller läsförståelse och läshastighet kan utläsas på en stanine-skala (stanine = en sammandragning av uttrycket ”standard nine”) med medelvärdet fem, som enligt Madison är en normalfördelningsskala utprövad på 118 elever på yrkesförberedande program i Gislaved (2001). Om de olika staninevärdena skriver Madison:

Staninevärdena 1 och 2 gällande läsförståelsen innebär oförmåga att se det enskilda ordets funktion i sammanhanget samt uppfatta relationer och ideér i framställningen. Staninevärdena 1 och 2 gällande läshastigheten relateras till bristande förmåga att snabbt varsebli, identifiera detaljer samt att rätt uppfatta hela ord. /\_\_\_/

Elever med staninevärdena 1- 2 vid kartläggningen inom ett område måste få stöd och hjälp omedelbart samt ett skrivet individuellt program för framsteg och utveckling, utarbetat tillsammans med elev, vårdnadshavare och skola. Staninevärdena 3- 4 kräver insatser inom klassens ram. (Madison 2003:3)

Här står ingenting om elever som har ett annat modersmål än svenska, men testet används alltså som underlag för rekommendation att läsa svenska som andraspråk, tillsammans med en stavningsdiktamen.

Mina informanter fördelade sig alla mellan stanine 1 och 2, med något undantag. Enligt Madisons normalfördelningskurva låg 11 % av eleverna i årskurs ett i Malmö på detta stanineresultat, varav en övervägande del hade annat modersmål än svenska. Elever som följde kursen i modersmålssvenska låg mellan stanine 3 och 9. (Utbildningsförv., 2003).

## 5.2 *Lärar- och skolledarröster om urval*

Urvalsförfarandet ser Catrin som ett problem. Testerna är dåliga, menar hon. Läsförståelsetestet är på tid, men tidsåtgången mäter inte om man kan eller inte kan. Man kan vara långsamläsare, men ändå behärska sitt svenska språk. Catrin tycker att man genom rättstavningsdiktamen inte heller kan finna de elever som behöver sva. Istället menar hon att eleverna bör få skriva fritt, utifrån sin fantasi. Därefter kan deras texter analyseras för att se huruvida de kan ha behov av att följa kursen i sva (Band IV).

Vid en andra intervju med Catrin drygt en termin senare säger hon att man på skolan nu gjort om urvalsförfarandet. Alla elever testas enligt den gamla metoden, men sedan får eleverna också två skrivuppgifter. En kort skrivuppgift baseras på en seriestrip. Den andra uppgiften består av att eleverna får läsa en kort novell med slutet bortklippt och efter läsningen får de skriva sina egna avslutningar på novellen. Lärare med utbildning i svenska som andraspråk får granska texterna och avgöra om eleverna bör rekommenderas att läsa svenska som andraspråk. Vill inte eleverna följa lärarens rekommendation och läsa ämnet bestäms ett möte med rektor tillsammans med föräldrar. Rektor informerar föräldrarna om vad eleven egentligen väljer bort och till slut är det få elever som inte vill följa undervisningen i sva, berättar Catrin. Hon säger sig ha lagt ner mycket tid på att förklara hur viktigt ämnet är och inlett många lektioner med att övertyga elever. Många av dem anser att de behärskar svenska språket tillräckligt bra och att de därför inte behöver läsa kursen i sva. Catrin anser att dessa elever behärskar svenska när det gäller vanliga samtal, men de behärskar det inte lika bra i läsförståelse och studier av andra ämnen.

Dock tycker hon inte att ansvaret för informationsspridningen enbart ligger på henne. ”Som skola ska man gå ut och visa värdet av att läsa svenska som andraspråk, att det är en förmån och ingen bestraffning” (Band IV).

Agnes är en ung, relativt nyexaminerad lärare. Hon gick grundskollärlinjen och läste svenska och engelska. Svenska som andraspråk kompletterade hon sin utbildning med i efterhand. Hon säger att hon känner sig som en innovatör och kunskapsspridare i svenska som andraspråk. När det gäller andraspråksfrågor säger hon att hon inte enbart undervisar elever, utan ibland också omgivningen i informella samman-



hang. På grundskolan som hon tidigare var på fanns det inte så många flerspråkiga elever som på den gymnasieskola där hon är nu. Hon berättar att det på hennes gamla skola inte fanns någon kunskap om vad ämnet stod för och många kolleger trodde att hon arbetade som specialpedagog.

När det gäller att försöka ta reda på vem som bör läsa svenska som andraspråk tror Agnes att performansanalysen är ett bra verktyg, även om det är som hon säger, ”ett hästjobb för pedagoger”, d.v.s. att genomföra analysen tar lång tid. Att göra det rätta urvalet är svårt och sva har en dålig klang för vissa. Överhuvudtaget menar hon att alla lärare behöver veta vad ett interimspråk är och vad det innebär. (band IV)

Karin är f.d. lärare och numera skolledare på elevinformanternas gymnasieskola. Hon berättar att hon hjälper till att komplettera rekommendationsprocessen och att hon har en dialog med elever och försöker få dem att förstå vikten av att följa kursen i sva. En del elever och deras föräldrar vill inte välja sva och då är det viktigt att förklara hur viktigt ämnet är för eleverna. Lärarna i svenska och svenska som andraspråk arbetar tillsammans för att informera eleverna om skillnader mellan ämnen och skolan har inga större problem med att få elever att välja sva. Om det finns något motstånd hos eleven så tar det slut när de kommer till undervisningen, eftersom de där oftast får ett positivt bemötande, menar Karin. (band IV)

### *5.3 Sammanfattande analys och kommentar*

Det urvalstest som mina informanter fick göra måste betraktas som olämpligt av följande skäl. Testet är inte utprovat eller normerat för elever på t.ex. samhällsvetenskapliga programmet, vilket mina informanter följde. Normeringsgruppen var i stället 118 elever på ett yrkesprogram i Småland, alltså en synnerligen liten grupp som knappast passar som jämförelsegrupp. Vilken språklig bakgrund dessa 118 elever hade framkommer inte.

Testet utgår från en enspråkig norm och är i första hand riktat till svenskfödda elever, för att bl.a. finna elever som kan ha dyslektiska problem. Det kan också beskrivas efter vad Cummins uttrycker som ”utformat efter den dominerande gruppens språk och kultur”. Att testa ord som t.ex. *drivor, bankar, revlar* ger knappast en rättvis bild av elevers läs-

kunnighet, och i synnerhet inte andraspråkselevs. Deras referensramar innehåller generellt knappast dessa ord och i så fall är de heller inte relevanta för att undersöka elevers läsförståelse. Frågan är om elever förstår vad uppgiften går ut på. Även om läshastighet inte är ett orimligt kriterium för att avgöra behov av sva-undervisning så är tidsfaktorn förvirrande för eleverna som undrar om det handlar om att läsa snabbt eller förstå det skrivna. För att överhuvudtaget få en bild av elevers läsförståelse måste texterna engagera eleverna, vilket bl.a. Iversen Kulbrandstads (1998) forskning visar. Dessutom måste en lämplig bedömning av elevers ordförståelse vara av vikt. Cummins (2001:134f) argumenterar med hänvisning till andra forskare (bl.a. Grabe 1988) för att ordförståelse är kärnan i läsförståelse och därför borde detta finnas med i en diagnosticering.

Lärarna menar att det bästa sättet för att finna de elever som kan gagnas av att läsa svenska som andraspråk är att låta eleverna skriva fritt och sedan studera deras texter med hjälp av performansanalys. Utöver detta förfaringssätt bör även ordförståelse vara av betydelse. Karin poängterar vikten av att ha en dialog med elever och deras föräldrar som är osäkra i sina val.

#### *5.4 Lärar- och skolledarröster om ämnessyn*

Catrin menar att svenska som andraspråk är ett viktigt ämne för andraspråkselever, bl.a. för att vidga elevernas referensramar och begreppsvärldar. Skillnaden mellan de två ämnena är att i ämnet svenska har eleverna en viss gemensam referensram: ”Jag kan säga saker som de direkt uppfattar som roliga, tråkiga, eller vad det nu är, för att de riktigt undermedvetet förstår vad jag menar” (Band IV). Catrin tror inte att man behöver arbeta så mycket med språket i sig på modersmålssvenskan, utan att man där kan satsa på djupare diskussioner och analyser. Hon menar att andraspråksinlärarna inte har det abstrakta språket som hjälp att analysera texter. Det blir för svårt att sporra de duktigaste eleverna om en stor del av klassen inte har det abstrakta språket. Catrin menar att det är viktigt att ha ett ärligt förhållningssätt till elever och tydligt förklara för dem att de behärskar språket till en viss gräns och att de behöver komma längre. Detta är egentligen inget märkligt alls, eftersom de flesta som behöver sva inte har varit i Sverige så länge.

När Catrin har arbetat drygt två terminer ställer jag frågan till henne om ämnet svenska som andraspråk på gymnasiet egentligen behövs.

Vissa referensramar finns medfödda i samhället på nåt vis, man har fått det från dagis, från föräldrar. Jag kan säga vissa saker i svenska, men inte i svenska 2. Där ligger problematiken. I sv 2 får vi tid att diskutera vad jag egentligen menar, de /andraspråkselever/ har svårare att förstå att läsa mellan raderna. Svenska elever kan läsa dåligt, inte vana vid att läsa, men ofta har de det här i ryggmärgen på nåt vis, vissa referensramar. /  
/Sv2/gruppen är liten och i det ligger en styrka att man vågar fråga. Det vågar de inte i grupper om 25 elever, där många kan saker per automatik så att säga. Lugnare tempo. /.../ De har bott här ett tag, bra kommunikativ svenska och så, men läser man äldre ord, begrepp eller referensramar så ligger de efter av naturliga skäl. (band IV)

Catrin verkar övertygad om fördelarna med svenska som andraspråk som ett eget ämne. Däremot är hon fortfarande kritisk till att eleverna ska läsa två svenskämnen. Det blir en alldeles för tung arbetsbörda, menar hon.

Catrins elever, mina informanter, har modersmålssvenska som ett individuellt val. Får de IG i ett nybörjarspråk kan de istället tillgodoräkna sig det individuella valet i sina slutbetyg. Eleverna är grupperade i tre olika svenskklasser. Deras svensklärare, Sara och Anna, är i 30-årsåldern och båda har några års lärarerfarenhet. Sara har läst en termin svenska som andraspråk efter sin grundutbildning. Hon undervisar en annan klass i svenska som andraspråk. Denna kompetens kompletterade hon med för ”att komma åt elever som har problem” (Band IV). Den skillnad hon ser i sin undervisning mellan de två svenskämnena är att hon fokuserar mer på ord- och läsförståelse i sva. Eleverna tränar på att uttrycka sig muntligt och får sedan skriva ner det de pratat om. Det finns också ”specifika problem för ett speciellt hemland och då behövs en individuell undervisning som kräver en liten grupp och erfaren lärare”, menar Sara och syftar på skillnader mellan språk.

Sara vill betona att språket är oehört viktigt i alla skolans ämnen. För att andraspråkselever ska ha en reell chans till skolframgång borde de fokusera på det svenska språket och på sina modersmål. Det blir för kaotiskt med alltför många språk, i synnerhet nybörjarspråk, tycker hon. Sara påpekar också att sva har haft en negativ klang, men att den trenden har börjat vända. Nu tackar många fler elever ja till att läsa ämnet och kanske beror det på att skolan har många flerspråkiga elever vilket gör att

ämnet inte blir så särskiljande. Att andraspråkseleverna läser båda svenskämnen tycker Sara är bra, i synnerhet om flera moment ligger parallellt och samarbetet fungerar bra. Det är lättare om man själv är lärare i båda grupperna. Eleverna har med sig kunskaper från sva, vilket gör att de har bättre möjligheter att följa med i modersmålssvenskan. Catrins elever verkar ha fått bra självförtroende genom sva och det följer med dem i modersmålssvenskan, menar Sara.

Anna, som också har några av Catrins elever i modersmålssvenska, är av motsatt uppfattning när det gäller ”dubbelsvenska”:

Jag tycker inte att det riktigt funkar. Jag hinner inte hjälpa dem. Jag märker att de behövt hjälp med att förstå texter. Jag tror att de jobbar bra, men ibland är det svårt för dem att hänga med. (Band IV)

Anna menar att det är svårt att prata om gemensamma saker med andraspråkseleverna. De börjar från början i jämförelse med de elever som är födda och uppvuxna i Sverige. Catrins elever kan få kommentarer för att de andra tycker att de ställer ”fåniga” frågor. Även om det blir snälla skratt märks det att de inte känner sig hemma.

Sara och Anna tror att fler andraspråkselever behöver sva, men att många inte vill läsa det för att de tycker att det är stigmatiserande. Det är viktigt, menar båda, att uppgradera ämnet så att fler väljer att läsa det.

Att ha två skilda svenskämnen ser Agnes som nödvändigt. Den kulturella skillnaden mellan elever, gör att hon inte kan välja ut vilka texter som helst, utan de måste vara allmänt förståeliga för andraspråkselever. Grammatikundervisningen är viktig i sva, eftersom eleverna behöver ett redskap för att hantera målspråket så att de kan analysera både skrivna, lästa och muntliga texter. Enspråkiga barn behöver inte denna grammatikundervisning, eftersom de lärt sig språket som små. Begrepps- och ordförståelse är också ett viktigt moment inom sva. Agnes tillägger:

Dessa elever /andraspråkselever/ är inga tabula rasa, utan de har enorma erfarenheter som vi också måste ta fram och diskutera och se varandras likheter och olikheter utan att det ska bli negativt eller positivt.

I – Men detta kan man göra i en vanlig svenskklass också? Det blir ju berikande för alla?

A – Men inte i det långa loppet, progressionen stannar upp, kunskaper stannar upp, den gyllene medelvägen går inte. Jag måste vara trollkonstnär för att klara av att undervisa alla.

(Band IV)

Karin kan inte på något sätt se att ämnet är stigmatiserande. Hon menar att om man möter en majoritetskultur som ifrågasätter vem man är, varifrån man kommer, ens rätt att tala modersmålet kan det bli fråga om stigmatisering. Möter eleverna däremot ett förhållningssätt som visar att det är självklart att människor har många olika bakgrunder och ursprungsländer och som bekräftar elevernas modersmål och erfarenheter, uppfattar eleverna snart att ämnet svenska som andraspråk är ett bra sätt att arbeta med språket. Hon menar sedan att det är viktigt att uppmuntra eleverna till att läsa och studera sina modersmål så att de samtidigt utvecklar både sitt modersmål och målspråket. Om andraspråks eleverna läser t.ex. bosniska kan man alltid ta igen ett annat främmande språk som franska eller tyska senare i livet. Däremot är det betydligt svårare att reparera brister i sitt modersmål senare i livet, menar Karin. På hennes skola är flera tvåspråkiga vuxna anställda som har integrerats i samhället och de ska vara förebilder för invandrarungdomarna, vilka annars ofta saknas, påpekar Karin. Hur skolan bemöter elever är alltså en viktig faktor för skolframgång, menar Karin.

Problem med ämnet svenska som andraspråk är enligt Karin att det saknas kompetens. Ibland tvingas hon att anställa sva-lärare som har en kort eller ingen utbildning alls i ämnet. Att nya lärare är kompetenta i de båda svenskämnen är bra, men Karin tycker att det är viktigt att den som ska undervisa i sva har minst 60 p i ämnet, vilket än så länge är en utopi. Dock gav kommunen för ett antal år sedan tydliga signaler om att varje gymnasieskola ska ha minst en behörig lärare.

Karin menar att alla lärare måste få kompetensutveckling om språkets betydelse för deras ämnen. Det är ett prioriterat område att låta lärarna få insikt i hur viktigt det är med språkanvändning och språkutveckling i alla ämnen. (Band IV)

## *5.5 Sammanfattande analys och kommentar*

Olika synsätt på ämnet kan urskiljas i intervjuerna, såväl en bristsyn som ett mer additivt synsätt.

Lahdenperäs (1997) studie visar att lärarna i hennes undersökning uppfattar att elevernas bakgrund är orsak till problem i skolan. Ann Runfors skriver i sin avhandling (2003) om hur lärarna i de skolor hon studerat verkar vara uppfyllda av ett patos som innebär att kategorin ”invandrarbarn” ska få hjälp med att nå upp till den eftertraktade normen ”det svenskfödda medelklassbarnet”. Lite av detta förhållningssätt kan även skönjas i mina intervjuer. För några av lärarna handlar undervisningen i sva framför allt om att kompensera brister, d.v.s. det Cummins kallar för ett subtraktivt införlivande. Att eleverna har ”problem” uttrycker Catrin och Sara, både explicit och implicit. Däremot ger Agnes uttryck för att hon tycker att undervisningen ska vara additiv, när hon säger att elevernas erfarenheter måste tas tillvara. Likaså poängterar Karin vikten av att lärarna bemöter och bekräftar eleverna på ett positivt sätt. Det förhållningssätt hon ger uttryck för liknar det Cummins kallar för ”empowerment”; eleverna blir genom undervisning och samspel med läraren synliggjorda och stärkta i sina identiteter.

Alla lärarna menar att sva fokuserar mer på ord- och begreppsförståelse än vad modersmålssvenskan gör. Av nyare forskningsresultat kan man sluta sig till att andraspråkinlärares fokus på ord- och begreppsförståelse är av stor betydelse (Ekberg & Haskå 2002, Enström 2004, Golden 1983, Vermeer 2001, Viberg 1993). Att vidga de svenska referensramarna för andraspråksspråkselever är också något som betonas i undervisningen, förklarar lärarna. Iversen Kulbrandstad (1998) menar att andraspråksinlärare kan sakna den förförståelse och de bakgrundskunskaper som eleverna från majoritetskulturen oftast har med sig i bagaget. Flera av lärarna betonar att det abstrakta språket behöver utvecklas för andraspråkselever. Problem med abstraktion är något som kan relateras till Cummins modell (se avsnitt 2.1.1): när kravet på abstrakt kunskap ökar måste eleverna få stöd i ett känt språkligt sammanhang.

Både lärarna och skolledaren betonar nödvändigheten av att andraspråkseleverna får utveckla sina modersmål, även om det sker på bekostnad av studier i ett främmande språk. Barn och ungdomar som utvecklar flera språk blir bättre problemlösare enligt forskningsrön, eftersom det finns positiva samband mellan flerspråkighet och kognitiva förmågor (Bain 1975, Cummins & Gulutsan 1974, Cummins 1978). Dessa studier handlar i huvudsak om barn som har god språkfärdighet i sina olika

språk och därför kan resultaten inte alltid tillämpas på alla andraspråkselever.

Sammantaget är alla de intervjuade eniga om att skolans personal i allmänhet behöver fortbildning om tvåspråkighet och språkutveckling. Detta behov utvecklas i en artikel av Holmegaard och Wikström (2004) där de menar att om andraspråkselever ska kunna få samma förutsättningar som enspråkiga elever att lyckas i skolan ”krävs, parallellt med undervisningen i svenska som andraspråk, en långsiktig och metodisk satsning på en språkutvecklande ämnesundervisning” (2004:539). Språket är det huvudsakliga redskapet och mediet för undervisning och därför måste alla lärare stödja elevernas språkförståelse.

## 6. Elevperspektiv

Elevernas syn på ämnet svenska som andraspråk undersöktes dels genom en enkät som besvarades av elever i gymnasiets årskurs 1, dels genom intervjuer med sex elevinformanter.

### 6.1 Enkät

I detta avsnitt redovisas enkätundersökningens resultat vilket ger en bild av hur de språkliga omständigheterna kan se ut för elever med utländsk bakgrund, vilken svenskkurs de läser, hur medvetet dessa elever gör sitt val av svenskkurs samt vilken kännedom om och attityd de har till ämnet svenska som andraspråk. Som framgår av metodavsnittet (4.2.1) är de sammanlagt 273 eleverna fördelade på två grupper; A-gruppen består av 128 elever som först lärde sig att skriva och läsa på sitt eget modersmål och S-gruppen består av 145 elever som först lärde sig att skriva och läsa på svenska.

#### 6.1.1 Elevernas språkliga bakgrund

I båda grupperna finns 30 språk representerade, varav bosniska, arabiska, albanska samt polska utgör de största språken. Följande tabell visar vilket språk eleverna i de två grupperna använde tillsammans med sina föräldrar och syskon.



Tabell 6.1.1 *Språkval i samtal med föräldrar och syskon*

	Modersmål	Svenska	Svenska + modersmål	Modersmål + annat språk	Modersmål + två andra språk	Ej svarat	Totalt
Språkval föräldrar grupp A	59 (46 %)		62 (48 %)	2 (2 %)	1 (1 %)	4 (3 %)	128 (100 %)
Språkval föräldrar grupp S	44 (30 %)	2 (1,5 %)	89 (61 %)	2 (1,5 %)	4 (3 %)	4 (3 %)	145 (100 %)
Språkval syskon grupp A	39 (30 %)	2 (2 %)	81 (63 %)		1 (1 %)	5 (4 %)	128 (100 %)
Språkval syskon grupp S	39 (27 %)	6 (4 %)	90 (62 %)		5 (3 %)	6 (4 %)	145 (100 %)

Tabellen visar att en majoritet av eleverna talar sina modersmål i sina respektive familjer. En stor majoritet, i synnerhet i grupp S (61 %), använder både svenska och sina modersmål med föräldrar och syskon. En förhållandevis liten grupp talar flera andra språk i sina familjer. Enbart svenska är det av naturliga skäl få som använder sig av.

Hur mycket svenska eleverna talar utanför skolmiljön och familjen framgår av följande tabell.

Tabell 6.1.2 *Svenska på fritiden*

	Mycket lite	Ibland	Ofta	Alltid	Ej Svarat	Totalt
<b>Svenska på fritiden grupp A</b>	10 (8 %)	24 (19 %)	59 (46 %)	32 (25 %)	3 (2 %)	128 (100 %)
<b>Svenska på fritiden grupp S</b>	0	0	55 (38 %)	90 (62 %)	0	145 (100 %)

En stor majoritet (62 %) av eleverna som lärt sig att läsa och skriva på svenska säger sig alltid prata svenska på sin fritid. Drygt en fjärdedel av eleverna i A-gruppen pratar mycket lite eller enbart ibland svenska på sin fritid, medan knappt hälften säger sig ofta prata svenska utanför skolan

och familjesammanhang. Av nästa tabell framgår att A-gruppen i hög grad har deltagit i modersmålsundervisningen (75 %) i jämförelse med S-gruppen där endast 30 % deltagit.

Tabell 6.1.3 *Deltagande i modersmålsundervisning*

<b>Modersmålsundervisningen i grundskolan</b>	<b>Ja</b>	<b>Nej</b>	<b>Ej Svarat</b>	<b>Totalt</b>
Grupp A	97 (75 %)	25 (20 %)	6 (5 %)	128 (100 %)
Grupp S	43 (30 %)	102 (70 %)	0	145 (100 %)

### 6.1.2 Val av svenskämne

Vilket svenskämne eleverna läste i grundskolan respektive läser på gymnasiet framgår av nästa tabell, likaså vilken möjlighet eleverna hade att välja ämne på gymnasiet samt om information gavs om sva:s innehåll.

Tabell 6.1.3 Val av svenskämne

<b>Svenskämne i grundskolan</b>	<b>Svenska</b>	<b>Sva</b>	<b>Ej svarat</b>	<b>Totalt</b>
Grupp A	84 (65 %)	38 (30 %)	6 (5 %)	128 (100 %)
Grupp S	127 (88 %)	18 (12 %)	0	145 (100 %)
<b>Svenskämne på gymnasiet år 1</b>	<b>Svenska</b>	<b>Sva</b>	<b>Ej svarat</b>	<b>Totalt</b>
Grupp A	91 (71 %)	31 (24 %)	6 (5 %)	128 (100 %)
Grupp S	135 (93 %)	10 (7 %)	0	145 (100 %)
<b>Möjlighet att välja kurs i sv på gy?</b>	<b>Ja</b>	<b>Nej</b>	<b>Ej Svarat</b>	<b>Totalt</b>
Grupp A	64 (50 %)	58 (45 %)	6 (5 %)	128 (100 %)
Grupp S	63 (43 %)	82 (57 %)	0	145 (100 %)
<b>Fått information om sva</b>	<b>Ja</b>	<b>Nej</b>	<b>Ej Svarat</b>	<b>Totalt</b>
Grupp A	55 (43 %)	68 (53 %)	5 (4 %)	128 (100 %)
Grupp S	51 (35 %)	94 (65 %)	0	145 (100 %)

Av de 145 elever som lärt sig att läsa och skriva på svenska läste tio elever (7 %) svenska som andraspråk på gymnasiet och resten modersmåls-svenska. Av de elever som lärde sig att läsa och skriva på sina modersmål först läste 31 elever (24 %) svenska som andraspråk, medan övriga läste modersmålssvenska. Motsvarande siffror för grundskolan var att 12 % av eleverna i S-gruppen läste sva, medan 30 % av eleverna i A-gruppen läste sva.

På frågan om eleverna hade haft möjlighet att välja mellan att läsa kurserna svenska och sva svarar en knapp majoritet av de ihopslagna grupperna (140 nej = 51 %, 127 ja = 46 %, 6 ej svarat = 2 %) att de inte tyckte sig ha haft denna möjlighet. En klar majoritet av eleverna (162 nej = 59 %) säger att de inte fått någon information om ämnet svenska som andraspråk. Bland dem som svarat ja och säger sig ha fått information visar en majoritet på att de har uppfattat ämnet som ett stödämne, där det kan vara lättare att få ett bra betyg i jämförelse med svenska. Exempel på vanliga svar var: ”i sva får man mer hjälp”, ”är man osäker på svenska språket ska man läsa sva”, ”har man invandrabakgrund har man chans att läsa sva” och ”man kan få bättre betyg i sva”.

Vanliga svar på frågan om varför eleverna valde bort kursen svenska som andraspråk visade att statusen för sva inte var så hög, att testresultat bestämde eller att ingen valmöjlighet hade getts. Exempel på vanliga svar var: ”Jag kan bra svenska. Och jag tycker att jag är värd vanlig svenska”, ”för annars står det i slutbetyget G i svenska två och det vill jag inte ha”, ”testerna visade att jag kunde läsa vanlig svenska” samt ”jag har ej valt bort. Visste inte att man kunde välja” och ”jag fick inte chansen att välja”.

I enkäten uttrycker flera av eleverna en nedvärderande syn på ämnet svenska som andraspråk, och/eller visar att de betraktar ämnet som ett stödämne. Om ämnets innehåll sägs t.ex. att det är ”lättare än svenska”, ”det är sämre”, ”det går långsammare”, ”man får lära sig samma sak som i vanlig svenska, fast mer sakta, tydligare och mer i egen takt” och deltagarna i ämnet beskrivs som ”dumma invandrare som inte kan någon svenska” och de som följer kursen ”skiter i skolan”.

### 6.1.3 Sammanfattande analys och kommentar

Hur mycket eleverna använder det svenska språket, hemma och på fritiden, kan ge indikationer på hur väl de kan tillgodogöra sig skolans undervisning och vilka möjligheter de har att välja att bli aktiva medborgare i det svenska samhället. Likaså kan användandet av elevernas modersmål säga något om deras möjlighet att bevara och utveckla dessa i det svenska majoritetssamhället samt att ha möjlighet till kontakt med sina respektive hemländer eller föräldrarnas hemländer. Enkätresultaten visar på följande tendenser i elevernas språkanvändning.

I A-gruppen talar 46 % och i S-gruppen talar 30 % sina respektive modersmål med föräldrarna. Då både svenska och modersmålet används i samtal med föräldrar blir resultaten 48 % respektive 61 %. Att användandet av svenska är större i S-gruppen är inte oväntat, eftersom denna grupp lärde sig att läsa och skriva på svenska först, vilket tyder på att familjen bott en längre tid i Sverige. Med syskon talar 30 % i A-gruppen samt 26 % i S-gruppen sina modersmål och då informanterna talar både svenska och modersmålet med syskon blir resultatet 63 % respektive 62 %. I grupp A är det tydligt att svenska oftare används parallellt med modersmål i umgänge syskon emellan, vilket kan bero på att föräldrarna i denna grupp inte varit så länge i Sverige och följaktligen kan mindre svenska i jämförelse med sina barn.

Tendensen är att modersmålet verkar ha en stark ställning, även om svenska också används, inom familjerna. Föräldrarna förmedlar sina förstaspråk i hög grad till sina barn. En stor del (75 %) av de elever som lärt sig läsa och skriva på sitt modersmål har deltagit i skolans modersmålsundervisning. Endast 29 % av eleverna i S-gruppen deltog. Här verkar tendensen vara att ungdomar som befäst sin svenska tidigt i mindre utsträckning använder sig av modersmålsundervisning.

På fritiden, utanför familjesammanhangen, är användandet av svenska större. Alla elever i S-gruppen och 71 % av eleverna i A-gruppen säger sig ofta eller alltid prata svenska på sin fritid.

Enkätresultaten visar på ett samband mellan att å ena sidan lära sig läsa och skriva först på sitt modersmål samt att tala svenska i mindre utsträckning och å andra sidan att välja att läsa sva. I S-gruppen läste 12 % av eleverna sva i grundskolan och 7 % valde att läsa ämnet på gymnasiet. I A-gruppen var motsvarande siffror 30 % respektive 24 %.

Resultaten visar att andelen elever som läser svenska som andraspråk på gymnasiet minskar i jämförelse med grundskolan. Anledningen kan vara att eleverna, när de uppnått godkänt betyg i sva i grundskolan, tycker sig ha en behärskning av svenska språket som gör att de kan tillgodogöra sig gymnasiets svenskkurs. Dessutom är det, som påpekats, rektor som avgör i grundskolan, inte eleven själv. En annan anledning kan vara, och som enkäten ger stöd för, att information om valmöjligheter och om ämnet är bristfällig. En knapp majoritet (51 %) av svaren från de båda grupperna visar att eleverna inte tycker sig ha haft möjlighet att välja. En klar majoritet (58 %) menar att de inte fått någon information om ämnet svenska som andraspråk. Har de fått information om ämnet har det beskrivits som ett stödämne.

Ytterligare en anledning till att intresset för att läsa ämnet minskar kan vara att eleverna väljer bort ämnet p.g.a attityden till det. Uttalandena visar på att det verkar finnas visst nedvärderande sätt att tala om sva bland ungdomarna. Marie Carlson (2003:23) skriver i sin avhandling att ”som individ är man ofta omedveten om diskursen, ’den kollektiva tankestilen’, men den utövar, om inte ett tvång över ens tankar, så ett gemensamt ramverk” som styr sättet att tala om något. Enkäten visar på en utbredd uppfattning om sva som ett stödämne och att attityderna till ämnet samt till dem som läser kursen är nedvärderande. Frågan är hur samhällets värderingar och sociala strukturer påverkar ungdomarna i deras synsätt.

## 6.2 Elevröster

I följande avsnitt redovisas och analyseras intervjuer med elever som läst kursen svenska som andraspråk. Samtliga elever läste svenska som andraspråk och följde kursen i svenska som individuellt val.<sup>13</sup>

Syftet med intervjuerna var att utröna hur informanternas flerspråkliga bakgrund och vardag ser ut samt hur eleverna ser på sin språkanvändning och tvåspråkighet. Frågor som varför informanterna väljer att

---

<sup>13</sup> Elever på gymnasiet har rätt att läsa svenska som andraspråk både som kärnämne och som individuellt val och de kan, till skillnad från elever i grundskolan, läsa svenska parallellt. Det är författningsmässigt reglerat i gymnasieförordningen, kap. 5 § 2 respektive § 19.

läsa svenska som andraspråk och vilken syn eleverna har på ämnet svenska som andraspråk, samt huruvida de tycker att deras erfarenheter blir synliggjorda i undervisningen belyses också.

Jag har valt att inleda varje elevporträtt med informanternas egna presentationer, vilka de skrev till Catrin i inledningen av sin första gymnasitermin. Catrin ville att eleverna skulle skriva om sig själva; hur länge de har varit i Sverige, om sina modersmål och hemländer, om vilka fritidsintressen de har och vilken deras favoritmat är. Presentationerna skrevs med varierande engagemang och får tala för sig själva.

### 6.2.1 Peza

*Hej Catarina och Catrin, hoppas allt är bra med er! Med mig är det bara bra, alltid glad, intresserad och älskar att kommentera om saker och ting...*

*Jag heter Peza och bor i X-stad. Jag är född i Ankar, Turkiets huvudstad, mamma är från Libanon och pappa är från Kurdistan/Turkiet. Vi pratar tre olika språk, kurdiska, turkiska och arabiska, men kurdiska pratar vi mest regelbundet och de två andra oregelbundet.*

*Jag har bott i Sverige sen jag var två år, alltså har jag bott här i ca 13 – 14 år. Först hatade jag skolan (från 1:an – 7:an), jag var hela tiden kaxig, bråkig och sket i alla läxor. Men tidigt i åttan insåg jag verkligen hur viktigt skolan egentligen är, jag fick tenta upp allt från grund till grund. Idag älskar jag skolan, jag har viljan att utbilda mig till polis. Men genom att kunna få viljan, måste man få kärlek från olika håll. Allt handlar om tre saker för mig.*

1. Viljan
2. Kärlek
3. Samarbete

*Jag brukar få väldigt stora menssmärter och detta kan påverka lektionerna, blir svettig, fryser, skakig och får jätte ont i magen och ryggen. Vi kan prata mer om mig muntligt.*

Peza, 16 år, kommer från Kurdistan och har bott i Sverige sedan hon var tre år. Hon ger intryck av att vara en frimodig och öppen tjej, något som också speglas i hennes text. Hon kommer gärna och pratar med mig om allt möjligt, både om vad som händer henne privat och i skolan. Det är Peza som är mest medveten om min närvaro i klassrummet och därför inbegriper hon även mig i hälsningsfrasen.

Peza har gått i svensk grundskola i den grannkommun där hon fortfarande bor. Hennes mamma har aldrig gått i skolan och pappan har grundskoleutbildning från Turkiet. Båda föräldrarna arbetar sedan länge

inom restaurangbranschen. Eftersom den programinriktning hon ville gå på inte fanns i hemkommunen valde hon att pendla till Malmö. Ett första intryck hon fick av Malmö var att hon ”aldrig sett så många blattar som här i stan” (MD 1). Hon pratar kurdiska med sina sex syskon och med sina föräldrar som är från Turkiet. Hon tycker att det i vissa sammanhang börjar bli svårt att förklara sig på kurdiska. Svenska pratar hon nästan alltid med sina vänner. Trots svensktalande vänner och svensk grundskola tycker Peza fortfarande att kurdiska är hennes starkaste språk. Hon har tackat nej till studiehandledning, eftersom hon inte tycker sig behöva det. Däremot är hon en av de få i gruppen som har modersmålsundervisning. Det enda tillfället hon läser på kurdiska är just när hon har modersmålsundervisning.

Hon tycker inte om att läsa böcker och har aldrig varit intresserad av det. Trots detta är hon den enda i gruppen som efterlyser mer skönlitteratur. Det hon läser på svenska förutom skoltexter är dags- och kvällstidningar och hon läser flera varje dag. Metro läser hon varje morgon och en dagstidning och några kvällstidningar somliga dagar. Ibland ser hon textade TV-program. Hon tycker om skrivuppgifterna på Catrins lektioner och tycker att hon utvecklar sitt ordförråd när hon skriver. Men hon vill ha mer respons på sina skrivuppgifter. Hemma skriver hon mycket, ”jag tycker om att skriva berättelser. Jag skriver hemma. En gång 14 sidor... Vill skriva om hur livet egentligen är. Ibland dikter. Till mig själv. På kurdiska eller svenska” (MD 1). Hon både chattar och SMS:ar på svenska, precis som de övriga intervjuade.

Peza menar att det var läraren i svenska som tyckte att hon skulle läsa svenska som andraspråk efter att ha analyserat hennes testresultat. Detta tyckte Peza kunde vara bra, eftersom hon

tänkt mycket på högskolan och svenska högskoleprovet senare. Jag vill verkligen utveckla min svenska för att i början var det ju så att vi går ju vanlig svenska och då har press så in i helvete...alltså svenska hos Kristin /läraren i modersmållsvenska/ ibland kan det kännas så att hon inte kan tvinga mig till detta egentligen för att man får inget betyg i det ändå men så tänker man som så att det är ju för mitt eget bästa. (ibid)

Peza berättar att hon känner att hon förbättrar sin svenska och på frågan om hon vet något om skillnaderna mellan de båda svenskkurserna säger hon:

- P** – Vad jag vet? Alltså, jag tycker, jag känner att jag kan mer när jag går svenska 2, men så vanlig svenska så känner jag att läser jag så kan jag det, men ibland känns det som, shit, jag kan inte det.
- I** – Så du känner dig mer säker på dig själv när du läser svenska som andraspråk?
- P** – Mmm, svenska 2.
- I** – Kan du berätta lite mer om hur det är i de olika kurserna och varför du tror det är så?
- P** – Alltså svenska 2, jag har haft det förut och när jag går svenska 2 så är det, hon går igenom saker man redan har gått igenom, eller ja, eller genom och genom så, men ändå det handlar mycket om att skriva alltså motivera egna tankar. Alltså helt eget, inte hålla på med en uppgift i boken. Så jag är mer duktig på att motivera mina egna tankar.
- I** – Så du tycker att du mer får komma till tals, alltså att ge uttryck för dina egna tankar i svenska som andraspråk? Men i svenska som andraspråk jobbar ni också med boken?
- P** – Men det är ju ändå liksom /.../ visst jobbar vi med boken, men vi motiverar egna tankar. Hur ska jag säga, i vanlig svenska så kanske vi läser någon bok och så ställer man någon fråga och så ska man skriva vad det stod.
- I** – Vet du nåt mer om skillnaderna?
- P** – Hur ska jag säga /.../ jag känner inte så, men ytligt i svenska 2 vågar jag prata mer och så.
- I** – Varför vågar du prata mer?
- P** – För jag känner mig, hur ska jag säga, i vanlig svenska känner jag, tänk om jag säger nåt fel nu, då kommer hela klassen börja skratta.
- I** – Är det för att det du säger är fel eller för hur du säger det?
- P** - Hur jag säger det.
- I** - Är det för att det du säger låter annorlunda, är det det du menar?
- P** - Fast det är inte bara med svenskan. Det är med SO-ämnena också, alltså vi hade väldigt många muntliga /---/ och det stör jag mig mycket på.
- ( MD I)

Drygt en termin senare frågar jag henne hur det är att läsa de båda svenskämnen. Hon tycker att hon har stor nytta av svenska som andraspråk. Speciellt grammatiken hjälper henne att förstå språket menar hon, och hon märker att hon utvecklar sin svenska, i synnerhet när hon kommer hem och pratar med sina kompisar. Överhuvudtaget tycker hon att det är hennes vänner som bidrar mest till hennes utveckling av det svenska språket. I svenska som andraspråk är det bra att Catrin noga går igenom saker, men hon vill läsa mer om författare och deras liv och litteratur. När det gäller modersmålssvenskan säger hon att hon ”sitter där som ett frågetecken. Glömt vad vi gör och vad vi gjort” (Band II). Ändå tycker hon att det är bra att läsa båda svenskämnen, förutom att svenska



som andraspråk ligger på dåliga schemapositioner som tidiga morgnar och sena eftermiddagar.

När det gäller skolarbetet i stort tycker inte Peza att hon får den hjälp hon anser sig behöva. Hon tycker allt går för fort, både vad gäller ord som hon inte förstår och olika ämnessammanhang. Varför ber hon då inte lärare eller kamrater om hjälp? Hon svarar att ”jag vill inte fråga, de vill inte bli störda” (Band II).

Vid det tredje intervjutillfället berättar Peza att hon har slutat med modersmålssvenskan och istället valt att koncentrera sig mer på studier i sitt eget modersmål. Hon har börjat uppskatta det alltmer, förklarar hon. Hon berättar också att det enda tillfället hon tycker sig ha fått möjlighet att prata om sina kunskaper och erfarenheter är inom ämnet religionskunskap, där hon har berättat om muslimska seder. Annars säger hon att det känts som om det är bäst att ”knipa käft och göra det du ska i skolan” (Band III).

Peza är stolt över att vara flerspråkig. Att kunna svenska, turkiska, kurdiska och arabiska måste vara en tillgång, menar hon. Nackdelen är att hon ibland blandar ihop språken. Får hon barn vill hon att de självfallet ska lära sig svenska, engelska och ”det vore roligt om de får lära sig kurdiska och turkiska”. I framtiden vill hon göra lumpen och sedan söka in till Polishögskolan. (Band III)

## 6.2.2 Vladi

*En portret av mig själv*

*Jag spelar fotboll, springer och läser ganska mycket.*

*Jag kommr från Kososvo. Där har jag bott i hela mitt liv fram till 2000.*

*Mitt modersmål är Albanska.*

*Mitt favoritmat är kebabpizza.*

*Hur länge har jag boot i sverige?!*

*Jag har boot i sverig nästan tre år.*

*Först bodde jag i Landskrona sedan flyttade jag till Malmö. Nu bor jag i Kroksbäck i Malmö.*

Vladi september 03

Vladi är 19 år och har varit tre år i Sverige. Han ger ett moget och allvarligt intryck och verkar vara studiemotiverad. Han är till en början miss-tänksam mot min undersökning och undrar vad den ska vara bra för. Efterhand verkar han åtminstone acceptera mina frågor och deltar alltmer aktivt i våra samtal.

Vladi kommer från Kosovo. Hans pappa har högskoleutbildning och hans mamma har gymnasieutbildning från Kosovo. De läser nu svenska. Vladi säger utan att tveka att albanska är det språk han kan bäst. Hemma pratar han alltid albanska, men oftast svenska med sina kamrater. Det är hans kamrater som bidrar mest till hans utveckling i svenska, tycker han. Det är främst genom dem han lär sig nya ord. Vladi läser både böcker och en dagstidning, oftast varje dag, samt textade TV-program. Han läser ingenting på albanska och har tackat nej till både studiehandedning och modersmålsundervisning. Istället valde han att läsa spanska. Vladi menar att han inte kommer att glömma sin albanska. Han skriver på en text hemma på albanska och översätter till svenska ”om något jag själv varit med om. Om krig” (MD I). I skolan efterlyser han mer respons på sina texter.

Efter att ha gått tre terminer på IVIK (Individuellt program introduktionsutbildning) fortsatte han på IVBG, ett individuellt program som en förberedelse inför det gymnasieprogram han nu går på. Han tycker att det var ”skolan” som bestämde att han skulle läsa svenska som andraspråk och modersmålsvenska. Han säger sig behöva båda ämnena för att lära sig svenska, eftersom han varit så kort tid i Sverige.

Om skillnaderna mellan de båda kurserna vet Vladi ingenting. Han tycker sig få mer hjälp med språkförståelse i svenska som andraspråk, medan svenska är svårare för honom. Huruvida han får betyg i båda kurserna vet han inte, men det är svenska som ger behörighet till högskolan, påstår han.

På lektionerna i svenska som andraspråk säger Vladi att han vågar yttra sig mer. ”Man känner sig lite bättre när man vet att alla de andra är på samma nivå som jag. Jag kan mycket med den hjälp jag får av svenska som andraspråk” (Band II). Om kursen Svenska A, som Vladi tycker är svår, säger han att där ”kan man förstå hur en svensk känner sig, genom att se hur de andra betar sig och gör, hur de pratar” (ibid). Överhuvudtaget ställer sig Vladi positiv till att läsa två svenskämnen och säger sig få ”mer kunskaper i språket”. I övriga ämnen tycker han att han får hjälp av

de flesta lärare och kamrater när det är ord eller sammanhang som han inte förstår. (Band II)

Jag träffar Vladi återigen när han läser andra terminen i svenska som andraspråk kurs B. Han har slutat med den vanliga svenskan för att han vill koncentrera sig på sva, mycket för att han vill få ett bättre betyg. Han menar att det är först nu som han förstått att det är det ämnet som räknas när han ska söka till högskolan. Tidigare sa lärarna olika saker om behörigheten, berättar han.

Han har aldrig berättat något muntligt om sitt liv, sitt forna hemland, sitt språk eller sina erfarenheter i skolan och ingen har frågat efter det heller, säger han. Däremot har han skrivit om sitt liv i några uppsatser och även privat. Vladi ser sig själv som alban och verkar vara stolt över detta. Han menar att även om han också är svensk, kommer ingen att kalla honom det.

Precis som tre terminer tidigare menar Vladi att hans starkaste språk är albanska, men han kallar sig också för tvåspråkig. Han har slutat att läsa spanska, eftersom det blev för krävande med den stora betoningen på grammatik. Istället deltar han i undervisningen i sitt modersmål. Vladi ser enbart fördelar med sin tvåspråkighet. Att kunna språk är kunskap, menar han, och med flera språk kan han kommunicera med fler människor. När han söker jobb är det också en fördel, eftersom det nuförtiden kan finnas många nationaliteter på en arbetsplats.

Vladi förutspår att han kommer att tillbringa några år i Spanien och England innan han söker till Polishögskolan i Sverige. Han har många bekanta i Europa och spanska och engelska vill han lära sig i målspråksländerna. Får han barn i framtiden ska de först och främst kunna albanska och sedan svenska. (Band III)

### 6.2.3 Cessa

– *Cessa*

*Jag heter Cessa. Jag kommer från Ungern. Jag har bott i Sverige i 4 år. Jag gick i Xskolan innan. Jag bor med min mamma och mina 4 syskon. Min pappa är kvar i Ungern. På fritiden brukar jag vara med kompisar o med min pojkvän. Jag bor på Rosengård just nu. Jag gillar inte att börja läsa böcker men när jag har börjat så kan jag inte sluta läsa. Brukar hålla på med datan på kvällarna. Hemma brukar vi prata både ungerska och svenska. Jag är kristen. Brukar äta det mesta. Vi flyttade till Sverige för att min mamma hade träffat en man här. Så vi reste hit med vår bil.*

Cessa är 16 år och kommer från Ungern och har bott i Sverige i fyra år. Hennes pappa är kvar i Ungern. Hennes mamma har grundskola och arbetar som städerska. Cessa gick först i förberedelseklass och sedan tre år på högstadiet, där hon läste svenska som andraspråk. Hemma pratar Cessa ungerska med sin mamma, svenska med sina syskon och svenska med mammans nye man som har ett annat modersmål som Cessa inte förstår. Pojkvännen är svensk. Den enda som Cessa pratar ungerska med är sin mamma och hon är rädd för att glömma sitt modersmål. Hon hade studiehandledning i ungerska under årskurs nio, men nu på gymnasiet vill hon inte ha det längre. Det finns ingen anledning, tycker hon. Hon inser dock att det är motsägelsefullt, eftersom hon egentligen inte vill glömma sitt språk, men hon tycker sig inte ha ork. Fler språk än engelska och svenska mäktar hon inte med. Hon läser aldrig på ungerska. På svenska läser hon Metro varje dag och ibland romaner som hon lånar på biblioteket. Hon kan inte avgöra om ungerska eller svenska är hennes starkaste språk, trots att hon endast varit i Sverige i fyra år. Både skolan och kamraterna hjälper henne att utvecklas i svenska.

Cessa tycker det är roligt att gå på gymnasiet. Hon är ambitiös och lägger ner mycket tid på skolarbetet. Hon säger att hon har lärt sig mycket, inte minst nya ord i alla ämnen. Överhuvudtaget sker det en ämnesför djupning på gymnasiet i jämförelse med högstadiet, menar hon. Det svåraste ämnet är matematik, eftersom takten är för hög. Det ämne hon tycker bäst om är svenska som andraspråk.

Jag tycker om att gå dit. Vi är inte så många, och så kan vi prata om vad som helst utan att ja, utan att några andra säger nånting, eller /jag/ blir retad eller nånting sånt. (MD I)

Cessa menar att det var hon själv som valde att läsa svenska som andraspråk. Efter testet rekommenderade även läraren henne att välja svenska som andraspråk. Hon bestämde sig för att prova och hon tyckte om kursen och fortsatte. På frågan om vad hon tycker om att läsa båda svenskkurserna säger hon:

C – Jag tycker att det är roligt för jag lär mig mycket mer här på svenska 2, än vad jag lär mig i svenska vanligt.

I – Vilka är skillnaderna tycker du?

C – Ja, det är skillnad för vi håller på med lite svårare saker på vanlig

svenska. Och här /sv2/ får vi göra vad vi vad har svårt med och så.  
I – Vilket av de här två ämnena tycker du ger dig mest och hjälper dig mest?  
C – Svenska 2.  
I – Varför?  
C – Ja /.../ jag får ju svar på mina frågor. Det som jag inte kan lär jag mig.  
I – Och den möjligheten får du inte lika mycket i vanlig svenska?  
C – Nej  
I – Varför tror du det är så?  
C – För dom andra svenska barnen kan ju mycket mer och man vågar ju inte fråga, alltså så och så. Men här /sv2/ kan man ju fråga om allt som man inte kan.  
(MD I)

Efter drygt en termin frågar jag Cessa vad ämnet svenska som andraspråk tillfört henne sedan vi samtalade sist. Hon upprepar att hon vågar yttra sig mer och att hon lär sig mycket ”som behövs i den andra svenskan. Svåra ord till exempel. Det som man inte hinner på den vanliga svenskan kan man fråga här och gå igenom det så att man förstår det bättre” (Band II). Hon tycker att hon i en liten grupp får möjlighet att fråga läraren mer. I modersmålssvenska lär hon sig mer ”om hur allting är i Sverige och vad som händer i Sverige” (ibid).

Inför andra året på gymnasiet väljer Cessa bort svenska som andraspråk och en bit in på det andra året slutar hon skolan. Varför får jag inte svar på, ingen ansvarig på skolan verkar ha kännedom om anledningen.

## 6.2.4 Lore

*Lore*

*Jag heter Lore, och är 17 år bor i Hermodsdal. Som intress tränar jag boxning i Z. Jag e kurd och kommer från Kurdistan.*

*Favoritmat.jag äter allt möjligtdet är inget spesial.*

*Jag kom till sverige 1998.*

Lore är sjuutton år och har bott i Sverige sedan han var tolv år. Han kommer från Kurdistan och pratar kurdiska. I fyra år har han gått i svensk grundskola och sedan har han gått ett förberedande gymnasieår (IVBG).

Lores mamma har endast gått två år i skola i Kurdistan och har aldrig haft ett yrkesarbete i Sverige. Pappan har en yrkesutbildning från hemlandet och arbetar här nu. Med vad berättar inte Lore. Kurdiska pratar

han med sin familj och med några kamrater. Det är hans starkaste språk, menar han. På träningen i boxning har han många kamrater som inte pratar kurdiska, så därför blir det en hel del svenska för honom på fritiden. Det känns bra, säger han.

Lore berättar att han läser i perioder, speciellt tidningar som Metro. Dagstidning har de inte hemma, så den köper han då och då. Romaner lånar han ibland på skolan. Förutom lösningar på skoluppgifter skriver Lore sällan. Det kurdiska språket utvecklar han genom modersmålsundervisning och det är endast då han läser på kurdiska. Han läser då mycket om sitt hemland. Studiehandedning har han tackat nej till, eftersom han inte anser sig ha tid till det.

Om anledningen till att Lore läser svenska som andraspråk säger han: ”Det var inte jag som valde det. Skolan sa att du får ha svenska 2, men du måste ha vanlig svenska också. Jag tyckte det var bra att ha båda” (MD I). Den enda skillnaden han kan komma på är att det är mer grammatik i svenska som andraspråk, annars vet han inget om skillnaderna. Vilket av svenskämnen som ger högskolebehörighet känner han inte till.

Efter drygt en termin säger Lore följande om svenska som andraspråk:

Det är bättre för oss, vi lär oss mycket mer. Bra att läsa båda svenskämnen, jag behöver det. I svenska 2 lär vi oss mer om allt, det är annorlunda svenska jämfört med vanlig svenska. Mer hjälp med att skriva. (Band I)

Han tycker att utvecklingen i det svenska språket nu går utmärkt. Både kamrater och skolan betyder mycket. När det gäller språket i övriga skollämnena tycker Lore att han får en del hjälp, men inte tillräckligt. Det tar mycket tid för honom att slå upp ord och lära sig själv menar han. (Band I)

Vid det tredje intervjutillfället säger Lore att han nu tycker att det är lite roligare att läsa kurs B i sva: ”intressantare nu, innan lärde jag mig inget av all grammatiken i A-kursen” (Band III). Han har fått tillfälle att berätta om sitt liv och sina erfarenheter för läraren i samhällskunskap och historia, men inte för hela klassen. Sitt kurdiska språk har han aldrig berättat om. Dock har han fortsatt med sin modersmålsundervisning och tycker sig ha förbättrat sin läskunnighet på kurdiska.

Han vill varken kalla sig kurd eller svensk eftersom han tycker sig vara något mittemellan. Han tycker inte att han är tvåspråkig, eftersom

han varken kan svenska eller kurdiska så bra. I framtiden vill han flytta till London där han har kusiner. Han vill lära sig engelska och tycker att det ska bli intressant med en framtid i England.

### 6.2.5 Mela

*Hej!*

*Mitt namn är Mela och jag har precis fyllt 16 år. Jag bor här i Malmö på Apelgård. Jag bor med min mamma. Två systrar har jag men båda är gifta och har var sin söt dotter. I Sverige har jag bott i snart 12 år. Jag kom som 4 åring till Sverige. Min pappa försvann i kriget så nu vet vi inte om han lever eller ej. Jag är född i Bosnien. Hemma med min mamma brukar jag snacka bosniska fast jag blandar in svenska ord för ofta. Med mina vänner och syskon snackar jag svenska nästan hela tiden.*

*Jag brukar inte göra så mycket på fritiden.*

*I första hand är det läxorna som gäller. Jag umgås med vänner, men nu när jag kommit in på program så måste jag börja träna något. Har funderat på fotboll, men det får vi se.*

*Favoritmat hmmm jag vet inte riktigt.*

*Hamburgare är gott. Ahh när man är hungrig, så är allt gott. Men hamburgare är min favoritmat, tror jag. Hehe*

*Nu får du ha det så bra!*

MVH Mela

Mela, 16 år, är ursprungligen från Bosnien och har bott i Sverige sedan hon var fem år och gått i svensk grundskola. I intervjun säger hon att hennes pappa dog i kriget. Mamman har ingen utbildning och arbetar sedan länge som städerska. Den bosniska hon använder är den hon pratar med sin mamma, blandat med svenska ord. Svenska pratar hon alltid med sina syskon. När hon var mindre hade hon många bosniska kamrater, men nu har hon vänner från flera länder och med dem pratar hon svenska. Utan att tveka säger hon att svenskan är hennes starkaste språk. Bosniska kan hon inte läsa och någon modersmålsundervisning har hon aldrig velat ha. Studiehandedning på bosniska hade hon en kort period, men slutade eftersom hon inte trivdes med läraren.

Utöver läxor läser hon inte mycket hemma. Hon skriver dikter på svenska; ”för skojs skull till mig själv. Skriver om viktiga händelser” (MD I). I skolan vill hon skriva rapporter och andra texter som kan vara viktiga i ett framtida yrkesliv.

När jag frågar henne varför hon valde att läsa svenska som andraspråk säger hon:

M – Jag hade inget val, för vi gjorde ju testet och så visade sig att jag behövde svenska 2. Min stavning var bra, men det var något som fattades.  
I – Så det är skolan som har påverkat dig till detta val?  
M – Ja  
I – Och vad tycker du om detta? Om att läsa två svenskkurser?  
M – Alltså, på ett sätt är det ju jättebra, för man får chansen att lära sig mer, men de har gjort det så krångligt.  
I – På vad sätt?  
M – Alltså just nu, så har min klass fått mer lektioner i den vanliga svenskan. Så vi har typ sju lektioner svenska per vecka och det är för mycket. Och så får vi betyg där också och så får vi betyg här. Och det känns som de flesta flippar på svenska 2 och för skojs skull går de dit...  
I – Vilka är skillnaderna mellan de här två kurserna tror du?  
M – Alltså jag tycker inte att det finns någon skillnad.  
I – Du kan alltså inte se någon skillnad?  
M – Nej. Alltså just nu jobbar vi med något som vi jobbat i grundskolan med i svenska 2 och i vanlig svenska så fortsätter vi bara framåt. Här /sv 2/ går vi tillbaka just nu i alla fall. (MD I)

Vid nästa intervjutillfälle är Mela lite mer positivt inställd till skolämnet svenska som andraspråk. Det är lättare att yttra sig där och ”vi lär oss mer. Fast här är stökiga elever som tror vi är här för att leka” (Band II). Någon skillnad mellan de båda svenskämnena kan Mela inte märka, förutom att de lär sig mer om grunderna i språket i sva. Hon säger nu att hon behöver båda svenskkurserna, eftersom ”man får det lättare sedan. Inte säkert att vi kommer in lättare på högskolan, tror att det blir svårare med sv 2” (ibid). Dock uttrycker hon en negativ sak med modersmållsvenskan:

I vanlig svenska så retas de för vissa ord jag säger. Tidigare gått på R /invandrantät skola/ där alla var lika. Nu är det bättre att hålla käften och inte säga något.

(Band II)

Att hon känner sig utpekad vidhåller Mela när jag intervjuar henne för tredje gången vårterminen 05, när hon följer B-kursen. Hon tycker fortfarande att det är bra att läsa båda svenskkurserna, men upplever att hon blir påhoppad om hon uttrycker sig felaktigt. Eftersom Mela tycker att hennes språk ständigt får negativa kommentarer har hon fortsatt att vara tyst under svensklektionerna. När hon undrar över något frågar hon helst läraren efter lektionen eller så skickar hon frågan via mejl.



B-kursen innehåller mer historia och litteratur, vilket är roligt enligt Mela. Det som kan vara svårt är alla ord i litteraturen som hon inte kan, men det blir lättare allteftersom. Någon litteratur från hennes eget hemland har de inte tagit upp i undervisningen. Inte heller tycker Mela att hon i skolan överhuvudtaget fått berätta om sitt hemland, sin kultur eller sina erfarenheter. ”Jag hade gärna hört mer om andras liv och länder. Man lär sig ju av andra” (Band III).

Trots att Mela har bott elva år i Sverige anser hon sig vara bosniska. Hon är uppvuxen med den bosniska kulturen och hon är muslim. Hon vidhåller att svenska är hennes starkaste språk och hon säger att hon är tvåspråkig och menar att det nästan bara finns fördelar med detta. Men att vara tvåspråkig kan också ses som något negativt. Hon blir betraktad som utlänning och ofta har utlänningar dåligt rykte för att några av dem är kriminella. Många kan inte svenska, menar hon och säger: ”och just nu i detta sammanhang i Malmö tror jag att nackdelarna har ökat”. (Band III)

## 6.2.6 Khid

*Hej!*

*Jag heter Khid och kommer från Libanon och har varit i Sverige sedan 1990. Jag har bott i många olika ställen i Sverige från Småland till Skåne. På fritiden brukar jag vara med kompisar och prata lite socialt spelar fotboll då och då. Jag pratar arabiska hemma och min favoritmat är lasagne. Jag har inte så mycket fritidsintressen mer än att styrketräna. Just nu pluggar jag i Malmö och pendlar varje dag till skolan från X-stad.*

Khid är nitton år och kommer från Libanon. Han kom till Sverige som treåring och har alltså alltid gått i svensk skola. Khids mamma har högskoleutbildning från Libanon, men är nu sjukskriven. Pappan arbetar på en restaurang. Han har yrkesutbildning, men vilken verkar inte Khid veta. Khid tycker att arabiska är hans starkaste språk, även om han inte kan läsa och skriva arabiska. Arabiska pratar han alltid med sina föräldrar, syskon och många vänner. Det var Khids lärare från grundskolan som tyckte att han skulle välja kursen svenska som andraspråk. Han känner sig nöjd med att på gymnasiet läsa båda svenskämnen, även om det

är krävande: ”Jobbigt ibland, men jag behöver det, lär mig mer, lär mig mer om livet i Sverige” (MD I). Några skillnader känner Khid inte till, eftersom han säger att han aldrig läst den vanliga svenskan, utan alltid läst svenska som andraspråk. Den enda skillnad han hittills märkt är att undervisningen fokuserar mer på grammatik i sva och det hjälper honom att förstå språket. Dessutom får han lära sig fler ord. Khid tycker att ordkunskapen hjälper honom att förstå texter i andra ämnen, som t. ex. SO där han har problem med textförståelse.

Studiehandledning och modersmålsundervisning har Khid valt bort eftersom han tycker att det räcker med att prata och förstå arabiska muntligt. Svenskan tycker Khid utvecklas på ett bra sätt och i jämförelse med sina släktingar lär han sig mycket mer svenska. Det är hans svenska vänner och skolan som hjälpt honom att lära sig svenska. Läser på svenska gör han varje dag, säger han. Metro läser han på bussen och ibland läser han andra svenska tidningar. Skriver på svenska gör han sällan hemma, förutom SMS till vännerna. Khid vill gärna skriva mer än vad han gör i skolan, både texter som han kan ha nytta av i arbetslivet, men också ett mer kreativt skrivande. (Band II)

När Khid läser andra året och följer B- kurserna i de båda svensk-kurserna, tycker han att det är mycket svårare med svenskan. ”Vi läser om svenska 1900-talsförfattare och det är svårare att förstå. De gamla orden förstår jag inte” (Band III). Några författare från hans forna hemland Libanon eller från den arabisktalande delen av världen har de inte läst, men däremot några europeiska författare. Någon enstaka gång har hans arabiska språk berörts i sva, men annars har han aldrig fått berätta något om sina erfarenheter eller om sitt födelseland.

Khid berättar att han inte känner sig som svensk. Även om han har bott 13 år i Sverige, så har han en annorlunda kultur än den svenska. Oftast umgås han med arabisktalande kamrater. Eftersom han klarar sig muntligt på arabiska tycker han att han är tvåspråkig. Fördelen med tvåspråkigheten är att han kan prata arabiska i Libanon och att han kan hjälpa araber i framtiden. Genom sin tvåspråkighet kan han mycket om ”skillnader i språk, jag kan mycket om grammatik och bokstäver” (Band III). Nackdelen är att han inte kan något språk riktigt bra: ”tror att jag klarar mig bättre om jag bara kan det svenska språket” (ibid).

I sitt yrkesliv, ”det verkliga livet”, vill Khid bli kriminalare. Hans eventuella barn ska kunna både svenska och arabiska – de vill kanske flytta tillbaka till Libanon.

### **6.2.7. Sammanfattande analys och kommentar**

Mina informanter har varit i Sverige alltifrån tre till tretton år och alltså lärt sig svenska i varierande åldrar. Informanternas behärskning av språket kan bero på hur grundskolan lyckats nå upp till kursplanemålen, men också på vilken möjlighet de har haft att använda sig av svenska på fritiden. De läser alla på svenska, i synnerhet dagstidningar som Metro. Några av dem skriver på fritiden och då om saker som berör. T.ex. säger Peza att hon skriver ”om hur livet egentligen är” och Vladi om ”något jag själv varit med om”. Informanterna har vänner som är födda i Sverige och utomlands och oavsett förstaspråk blir svenskan det språk som alla har tillgång till, om än i olika grad. De menar alla att det är deras kamrater som starkt påverkat deras kompetens i svenska och skolan nämner de i andra hand. Pojkarna deltar i föreningsliv i form av fotboll, boxning och styrketräning och detta kan göra att de haft lättare att komma in i det svenska samhället. Nordenstam & Wallins undersökning (2003) visade att pojkar med invandrabakgrund umgås mer med svenskar än vad flickor med samma bakgrund gör och att just sportaktiviteter kan vara en inkörsport till det svenska samhället.

Förutom Lore och Khid, verkar informanterna vara stolta över sina respektive modersmål, som de tror sig kunna ha nytta av i framtiden, både privat och i yrkeslivet. Andraspråkselevens stolthet vittnar även Charlotte Haglunds studie om:

Även om eleverna inte särskilt ofta öppet använder sina andra referensramar och språk i skolan och trots skolans betoning av likhet och nedtoning av olikhet verkar eleverna vara stolta över sina ursprung och att de talar flera språk. Parallellt med den dominerande diskursen som betonar svenskhet förekommer därmed en slags motdiskurs. (Haglund 2004:364)

Flera av mina informanter verkar vara något av kosmopoliter och pratar om en framtid i utlandet, vilket även Tore Otterups informanter gör (Otterup 2005). De tycker att flerspråkighet är viktig och att den ger dem möjlighet att behålla kontakten med anhöriga i utlandet: ”Som medbor-

gare i en globaliserad värld och som *transmigranter* har de kontakter och relationer med släktingar i olika delar av världen” (Otterup 2005:195).

Av mina informanter var det endast Lore och Peza (och Vladi, fast i ett senare skede) som deltog i modersmålsundervisningen, vilket är motsägelsefullt eftersom alla informanter i intervjuerna ser positivt på nyttan av att kunna sina modersmål. Studiehandedning innebär att modersmåls-läraren undervisar elever i olika ämnen på modersmålet, vilket kan ge dem ett gott stöd att komma ifatt sina enspråkiga kamrater. Dock hade ingen av mina informanter valt att delta i denna studiehandedning, oftast med skälet att de inte hade tid.

Genom hemspråksreformen 1977 ålades kommunerna att arrangera modersmålsundervisning i grundskolan och på gymnasiet (Proposition 1975/76:118). Syftet med och satsningen på modersmålsundervisning och studiehandedning är att lyfta fram modersmålets betydelse för såväl språkinläringen som lärandet för att förbättra studieresultaten för elever i segregerade områden. Margret Hills (1995) forskning visar ett samband mellan elevers kontinuerliga deltagande i modersmålsundervisning och goda resultat i skolan. Trots att det på mina informanters skola fanns god tillgång på modersmåls lärare valde de flesta bort möjligheten att få undervisning i modersmålet. Eftersom den aktuella skolan rekommenderade eleverna att läsa ”dubbel” svenska, gjordes enspråkigheten till något mer värdefullt än flerspråkighet.

En annan fråga som belyses är hur eleverna ser på sin tvåspråkighet. För mina informanter verkar det vara självklart att svenska är ett språk som de måste behärska, eftersom det är majoritetsspråket och undervisningsspråk i skolan. Khid är kluven i sin inställning till sin tvåspråkighet. Han menar vid ett tillfälle att det kanske vore bättre att enbart kunna svenska bra. Dock menar han samtidigt att han får en språklig medvetenhet genom sin tvåspråkighet. Lore tycker sig inte vara tvåspråkig, eftersom han inte anser sig kunna något av sina språk tillräckligt bra.

Bland andra Bourdieu (1991) menar att de som inte har full tillgång till ett lands majoritetsspråk står under dominans. Mela ger uttryck för att det kan finnas nackdelar med att vara tvåspråkig. Lore och Khid ger i intervjuerna uttryck för att de betraktar majoritetsspråket som något ”bättre” och mer värdefullt. Detta synsätt överensstämmer med mina enkätsvar, där flera uttryckte att de var ”värda vanlig svenska”, d.v.s. att följa kursen i modersmålssvenskan. Mela är den enda som är kritisk till

hur majoritetssamhället ser på flerspråkighet, då hon menar att denna kompetens i dagens Malmö ofta betraktas som något negativt.

Varför informanterna valt att läsa svenska som andraspråk och vilken syn eleverna har på ämnet kan tydligt utläsas i intervjuerna. Alla elever, förutom Mela, uttrycker att deras modersmål är deras starkaste språk, det språk de tycker sig kunna bäst. De flesta av eleverna anser att ”skolan” gjort valet, där ”skolan” är liktydigt med testresultat och lärares rekommendationer. Mela säger att det var någonting som ”fattades” i hennes svenska språk. Några genomtänkta val från elevernas sida verkar inte ha gjorts och de har knappast haft möjlighet till detta.

Intervjuerna visar att eleverna är förvirrade och har en otillräcklig insikt i och kunskap om skillnaderna mellan de två svenskämnen. Det som nämns är att sva innehåller mer grammatik, ordkunskap och språkförståelse än svenskkursen. Endast Lore är kritisk till grammatikundervisningen, medan de andra verkar vilja lyfta fram den och ser den som ett naturligt inslag. Några informanter ger uttryck för att sva är för snävt och inte fångar upp deras behov och intressen. Peza och Vladi efterlyser mer skönlitteratur, inte minst litteratur från sina hemländer, och mer respons på sina texter

Vladi och Cessa berättar att de genom modersmålssvenskan förstår livet i Sverige bättre. Att skapa sådan förståelse är intressant nog ett explicit mål inte för modersmålssvenskan utan för sva. Genom modersmålssvenskan menar Vladi att han förstår hur en ”svensk känner sig”, medan Cessa säger att hon får insikt i ”hur allt är i Sverige”. Detta signalerar att de vill förstå svenskar och Sverige, samtidigt som ”svenskheten” även här görs till något värdefullare och bättre enligt min tolkning. Mela anser att hon ”behöver” båda svensk-kurserna, men frågan är hur stor del skolan har för upplevelsen av detta behov?

Att kursen i svenska som andraspråk ger samma behörighet till högskolestudier är okänt för eleverna. T.ex. säger Vladi att lärarna har givit olika upplysningar. Någon konkret och tydlig information om de båda ämnena och deras kursplaner har eleverna inte fått. Mycket av detta bekräftas även av min enkät. Eleverna är inte upplysta om ämnenas innehåll eller om vilka rättigheter de har, vilket i sin tur kan bero på vagheten i styrdokumentet och att ingen har huvudansvar för ämnet på skolorna. Peza är kritisk till att ämnet har dåliga schemapositioner, vilket även är mina erfarenheter.

Det som också tydligt kan utläsas ur intervjuerna vad gäller ämnessyn är att flera av eleverna säger att de känner sig tryggare i klassrumssituationen i sva. De vågar prata och uttrycka sig mer än vad de vågar göra i modersmålssvenskan och ser likheter i sina olikheter. Att tryggheten i en mindre grupp tjänar andraspråkselever är något som ovan nämnda studie i Florida bekräftar. Flera av administratörerna som uttalade sig positivt om ”separerande” program menade att fördelen med att ha ESL-elever för sig var just att ”the ESL classroom served as a helpful and safe haven within the school”(Platt, Harper & Mendoza 2003:124). Kritiken mot separerande program var att undervisningen i andraspråket inte är tillräckligt utmanande; ”ESL and bilingual classes have traditionally provided support but have not always challenged students’ academic development ” (ibid). Även uttalanden i elevintervjuerna (Mela) och i min enkät ger signaler om detta. Ämnet uppfattas av många som ett stödämne, något som ska kompensera brister.

Ytterligare en fråga är huruvida eleverna känner att deras erfarenheter, liv och olika språk blir synliggjorda eller omnämnda i skolan. Vladi och Lore anser sig åtminstone delvis ha mött intresse för sin bakgrund, medan Peza, Mela och Khid bestämt svarar nej. Haglund (2004) ger en liknande bild från en etnografisk studie av elever i årskurs 6:

I det bagage eleverna har med sig till skolan finns erfarenheter från hemmet och andra kontexter utanför den dominerande majoritetsgruppens institutioner. Eleverna verkar vara överens om att atmosfären i klassrummet inte inbjuder dem att använda dessa kunskaper. De säger att det varken finns intresse eller tid för att tala om deras språk, länder eller om sådana tolkningsramar, värden och attityder som inte räknas som legitima i skolan. Eleverna konstaterar därmed att de erfarenheter de gör och de kunskaper som de tillägnat sig i kontexter utanför majoritetssamhället inte har något värde i skolan. (Haglund 2004: 356)

Kanske är det så att skolans intention är välvillig och att personalen genom att neutralisera olikheter, vill undvika exkludering och låta alla bli medlemmar i en och samma ”svenska” medelklassgemenskap (Runfors 2003). Flera av mina informanter ger dock uttryck för en känsla av exkludering. Peza och Mela verkar ha tystnat allt mer under gymnasietiden och tycker att det är ”bättre att hålla käften och inte säga något” (Peza). Flera av informanterna känner sig utsatta för tråkiga kommentarer från kamrater. Peza vågar inte fråga lärarna om hjälp för att de verkar bli

störda, Khid känner sig inte som svensk och Vladi säger sig vara svensk, även om ingen vill kalla honom det. I de flesta fall verkar skolan knappast ha stärkt eller bekräftat eleverna genom att lyssna på dem. Dock är det inte ämnet svenska som andraspråk som kategoriserar elever med utländsk bakgrund, eftersom många av dessa elever enbart läser kursen i modersmålssvenska. Enligt min tolkning verkar eleverna ge uttryck för att skolan har en vad Cummins kallar för subtraktiv och kompensatorisk orientering gentemot dem.

## 7. Undervisningsperspektiv

Föreliggande kapitel är indelat i två delar. I den första delen jämför jag ämnesbeskrivningar och kursplaner (kurs A) i svenska respektive svenska som andraspråk. I den andra delen redovisar och diskuterar jag hur undervisningen i sva kan se ut i förhållande till min tolkning av kursplanens intentioner.

### 7.1 Riktlinjer

Det jag ställer min tolkning av styrdokument och undervisning mot i mina sammanfattande analyser är en syntes av pedagogiska riktlinjer som återkommande framhålls som centrala i undervisningen för andraspråkselever. Jag tar huvudsakligen avstamp i Cummins och Thomas & Colliers teorier och forskning som jag tidigare presenterat. Andra forskare är tämligen samstämmiga om dessa riktlinjer, även om de finns presenterade i olika versioner. (Jfr t.ex. Doherty m.fl. 2003, Freeman & Freeman 2002, Lindberg 1996, Walqui 2000, Varghese 2005). Av de åtta riktlinjerna är de tre första mer generella och relevanta för all undervisning, medan de fem senare i synnerhet fokuserar på andraspråksinlärare.

Min syntes består av följande riktlinjer med kommentarer:

#### *1. Mångfalden som resurs*

Undervisningen bör förankras i elevernas bakgrund. Alla elever måste få ge uttryck för sina olika erfarenheter, språk och kulturer. Mångfalden ska betraktas som en pedagogisk resurs och utgöra en lämplig språngbräda för nya insikter och kunskaper.

Detta gäller naturligtvis för all undervisning, men i synnerhet för elever som inte delar majoritetselevernars språk och erfarenheter. Här handlar det inte om att elever ska vara representanter för sina respektive ursprungsländer, utan att varje elev bär med sig sitt unika livsbagage som



måste få bekräftas och att alla ska få komma till tals och respekteras. Här kan skolan fungera som en mötesplats där frågor väcks och värderingar, normer och åsikter bryts mot varandra, vilket förhoppningsvis leder till insikt och förståelse. Dock händer det att elevers samtal kan urarta, t.ex. genom uttalat förakt mot minoritetsgrupper som homosexuella. Då måste grundläggande demokratiska principer om människors lika värde och skolans värdegrund vara en gränssättning för de diskussioner och samtal som förs.

### *2. Ömsesidig respekt*

Klassrummet bör ha en atmosfär som präglas av samarbete, både mellan lärare och elever och mellan elever sinsemellan. Alla ska ha respekt för varandra och få känna trygghet och självförtroende.

Denna princip handlar om demokratisk fostran och måste tydliggöras i olika sammanhang. Inte minst måste flickor få göra sina röster hörda.

### *3. Höga förväntningar och engagerande arbetsområden*

Lärare ska ha höga förväntningar och en stark tilltro till elevers förmåga. Kursplanen ska vara utmanande och krävande och organiserad kring för elever relevanta, intressanta och berikande arbets- och temaområden.

Arbetsområdena bör vara personligt förankrade hos eleverna för att tidigare kunskaper och erfarenheter sedan ska kunna utvecklas. Språk- och kunskapsutveckling måste knyta an till meningsfulla kontexter. Eleverna måste känna att det de talar, läser och skriver om samt lyssnar på berör dem i deras egna liv.

### *4. Kontextualisering*

Genom interaktion och kontextualisering i meningsfulla sammanhang blir språk och kunskapsstoff tillgängligt. Här spelar interaktiva, laborativa och multimodala arbetssätt som kan avlasta språket en avgörande roll. Elever ska ges möjlighet till samarbete så att de utvecklar språket i meningsfulla sammanhang som engagerar dem och där de kan hjälpa varandra till förståelse.

Det kan ske genom samtal och genom bilder, film och andra medier.

För att andraspråkselever ska utveckla sitt språk och sina kunskaper är ett aktivt deltagande i olika typer av samtal viktigt. Swain (1995) menar att det inte räcker med språklig anpassning, utan all utveckling sker först då inläraren blir tvungen att uttrycka sig så precist som möjligt i egen produktion. Genom interaktion får dessutom andraspråksinlärarna information om deras språkliga bidrag uppfattas som adekvata och kan genom språklig förhandling, rättelser, repetitioner och omformuleringar utveckla sitt språk. Genom s.k. ”stöttning” (Lindberg 2004:474) kan undervisningen bidra till att påskynda utvecklingen av språkliga strukturer i samtal. Relevanta grupparbeten och olika smågruppsaktiviteter kan alltså skapa gynnsamma förutsättningar för förståelse och språkutveckling, även när det gäller form och korrekthet.

#### *5. Flerstämmighet*

Läs- och skrivaktiviteter utnyttjas så att de stödjer den inlärning som sker genom muntliga aktiviteter. Alla röster ska höras i klassrummet.

Om skolundervisningen ska kunna bidra till elevernas språk- och kunskapsutveckling bör den utgå från och knyta an till ett känt innehåll som genom språkliga aktiviteter hela tiden utvecklas och fördjupas. Att omväxlande läsa, skriva, lyssna och tala om något angeläget ger bättre förutsättningar för elevers lärande än att bara använda en uttrycksform. Den språkliga praktiken är den drivande kraften i all språkutveckling, och genom att aktivt delta i flera språkliga verksamheter fördjupas och breddas ens språkkunnande.

#### *6. Fokus på ett skolrelaterat språk*

Eleverna måste få möjlighet att utveckla ett skolrelaterat språk, liksom en kritisk språkmedvetenhet.

Cummins (2000:60f) refererar till Vygotskijs centrala begrepp ZPD<sup>14</sup>, zonen för närmaste utveckling, när han diskuterar *academic language* (skolrelaterat språk). Ett av flera sätt är att tolka ZPD är att det i denna zon som utvecklingen från vardagsspråk till skolspråk äger rum. Elevers vardagsspråk är spontant och rikt och i skolan möts de av ett mer abstrakt och resonerande språk. Även ord som i vardagliga sammanhang har en konkret betydelse kan i det skolrelaterade språket ha mer abstrakt eller metaforisk betydelse (se t.ex. Östman 2002).

Skillnaden mellan vardagsspråk och ett skolrelaterat språk kan liknas vid det som Telemans kallar för ”privat språk/närspråk” och ”offentligt språk/fjärrspråk” (1979:32). Det privata språket används i hemmet och gäller familj och nära vänner och saker, medan fjärrspråket används om allmänna företeelser och är monologiskt, standardiserat, obundet av tid och rum och består av abstrakt vokabulär. Inger Lindberg beskriver skolspråket som en typ av fjärrspråk och menar att skolspråket har en huvudroll i skolans läroprocesser. Det är i hög grad skriftspråksbaserat. Detta skriftspråk är i sin tur situationsberoende, självbärande och lexikalt tätt och nominalt (2006:77f).

Undervisningens uppgift blir alltså att få eleven att utveckla ett skolrelaterat språk och en mer abstrakt skriftspråkskompetens (se även Gibbons 1993, Lindberg 2006). Elever måste med hjälp av språket kunna tillägna sig nya ämneskunskaper, formulera hypoteser, utvärdera, dra slutsatser, generalisera och klassificera. Dessutom bör eleverna bli medvetna om vilket språkbruk som förväntas i olika sammanhang. Eleverna ska alltså inte uppfatta det som att deras eget språkbruk inte duger, utan att de genom undervisning får möjlighet att utvidga sin språkliga repertoar.

Cummins (2001:94) menar också att elever måste få utveckla kritisk språkmedvetenhet om hur deras språk fungerar och om olika språkbruk. Elever kan t.ex. undersöka hur språket kan användas som ett maktredskap i samhällslivet, som i reklam och politiska budskap. Ulf Telemans (1979) resonemang om vikten av ett kritiskt perspektiv i svenskundervisningen kan appliceras även på andraspråksundervisningen.

De teoretiska insikterna ska göra det möjligt att reflektera över sitt språk och dess psykologiska och sociologiska villkor. Eleven måste få veta något om

---

<sup>14</sup> ZPD – The Zone of Proximal Development

språkets roll i upplevelse och tänkande. /- - -/ Hon måste kunna föreställa sig olika sätt att formulera likartade budskap och kunna diskutera alternativens värde på ett precist sätt. Hon måste ha en överblick över språklig variation, individuellt, socialt, geografiskt osv. Hon måste begripa varför människor reagerar som de gör på ett språkbruk som strider mot deras förväntningar. (Teleman 1979:162)

Även Lindberg (2006:81) betonar att skolans uppgift inte bara handlar om att utveckla ett skolrelaterat språk utan också att med språkliga verktyg kunna ifrågasätta värderingar och reflektera över vedertagna synsätt och världsbilder.

### *7. Tydliga språkliga mönster och modeller och språklig medvetenhet*

Det är viktigt att eleverna görs medvetna om att det finns olika sätt att använda språket på och om vilket språkbruk och språkliga mönster som förväntas i olika situationer. Elever bör dessutom få möjlighet att analysera språkliga problem, gärna autentiska, som de stöter på, utvärdera sitt eget och andras språkbruk, vilket sammantaget kan leda till insikter om inläring av ett andraspråk.

Eleverna behöver explicita mönster och modeller för utveckling av språklig medvetenhet och förmåga att hantera olika texttyper i skolan. (Kuyumcu 2004, Lindberg 2006). Det handlar inte om en mekanisk reproduktion av en förlaga utan att en förtrogenhet skapas vad gäller generella mönster för skolämnens olika genrer.

I stället för en formaliserad undervisning där språket ses som en räkka av delfärdigheter och moment som tränas isolerat, är det viktigt att grammatiska strukturer presenteras i relevanta sammanhang. Genom att utforska språket, t.ex. jämföra skillnader mellan det egna språket och målspråket, mellan talat och skrivet språk, väcks en naturlig nyfikenhet för språkets form och funktion.

### *8. Språk tar tid*

Elever och alla undervisande lärare bör bli medvetna om att andraspråksinläring är en utvecklingsprocess som tar lång tid i anspråk.

Alltför ofta underskattas den tid det tar att utveckla ett skolrelaterat och abstrakt språk, i synnerhet när man inte har tillägnat sig språket i tidig ålder. Både Cummins och Thomas & Collier betonar att det tar många år för andraspråkselever att uppnå en språklig nivå som gör det möjligt att följa med i undervisningen på samma villkor som enspråkiga elever. Inger Grönings avhandling (2006:21) visar ett samband mellan språkbehärskning i svenska och kunskaper i SO som tyder på att bristande språkfärdigheter utgör ett stort hinder för utveckling av åldersadekvata kunskaper i skolans ämnesundervisning.

### **7.1.1 En jämförelse mellan de båda svenskämnen**

I kapitel 3 har jag redovisat att skolämnet svenska som andraspråk i vissa sammanhang har fått en annan karaktär än den avsedda och kan betraktas som ett stödämne. Detta visar sig också i min empiri. Vilken syn på ämnet ger då styrdokumentens uttryck för? För att förtydliga styrdokumentens intentioner gör jag en jämförelse mellan ämnesbeskrivningar och kursplaner i svenska och svenska som andraspråk. I kapitlet är citaten från styrdokumentet hämtade från de senaste ämnesbeskrivningarna och kursplanerna för svenska och svenska som andraspråk, vilka trädde i kraft den 1 juli 2000. Texterna finns i Skolverkets författningssamling under beteckningarna SKOLFS 2000:2 och SKOLFS 2000:3.

### **7.1.2 Syftesbeskrivningar, strävandemål samt karaktär och uppbyggnad**

I Skolverkets författningssamling står under rubriken *Ämnets syfte* för ämnet svenska som andraspråk att:

/- - /elever med ett annat modersmål än svenska skall få möjlighet att utveckla god förmåga att kommunicera muntligt och skriftligt på svenska. Ämnets syfte är att stödja den speciella inlärningsprocess som tillägnandet av ett andraspråk innebär och därmed hjälpa eleverna till en vid och varierad språkutveckling. Utbildningen i ämnet syftar till att eleverna skall få så goda kunskaper i svenska att de med fullt utbyte kan tillgodogöra sig utbildningen inom studieinriktningen, så att de kan klara sig i vidare studier, i arbetslivet och i samhällslivet. (SKOLFS 2000:3)

Här betonas från början att andraspråkseleverna har en annorlunda inlärningsprocess som behöver stödjas. Syftet är också att elever med hjälp av ämnet kan tillgodogöra sig utbildning och klara sig i sitt framtida liv vad gäller arbete och delaktighet i samhället. I följande stycken står det att ämnet även syftar till att eleverna ska få en förståelse av livet i Sverige så att de kan bli mer delaktiga. Olika aspekter av samhällsliv och kultur ska integreras i undervisningen. Vilka aspekter nämns inte. Litteraturläsningen roll omnämns också.

I inledningen för ämnet svenska betonas istället att syftet är att identiteten ska stärkas, både den personliga och kulturella, och att tänkandet, kreativiteten och den analytiska och kritiska förmågan ska utvecklas. Vidare i inledningen står det att syftet också är att bidra till framgång i studierna och förmågan att kommunicera med andra. I nästkommande stycken utvecklas tankegångarna om den personliga och kulturella identiteten. Att få ta del av språksociologi och av kulturarvet bidrar till elevernas utveckling.

De sista styckena av beskrivningarna är identiska för båda ämnena. Där beskrivs språkets betydelse för inläring och kommunikation samt att eleverna ska få utveckla sina färdigheter i att tala, lyssna, se, läsa och skriva och möta olika texter och kulturyttringar.

Det finns 13 strävandemål för svenska och 14 för svenska som andraspråk. Åtta är identiska. De skillnader som föreligger rör språkets betydelse för identiteten. I det andra målet gäller för andraspråkseleverna att de ska fördjupa sin förståelse, medan eleverna som läser svenska ska förstå språkets betydelse för identiteten. I samma målbeskrivning står det att andraspråkselever ska utveckla sin förmåga att reflektera över sin tvåspråkighet, medan elever som följer kursen i svenska ska förstå sig själva och andra i ett kulturellt och historiskt sammanhang.

Det tredje målet handlar om att utveckla en språklig säkerhet i tal och skrift i olika sammanhang. Det som skiljer målen åt är ordningsföljden på verben. För eleverna i svenska handlar det om att de kan, vill och vågar uttrycka sig, medan det för andraspråkseleverna handlar om att de vill, vågar och kan uttrycka sig.

Vad gäller målet om läsning så anges nordiska verk i svenska, men däremot inte i svenska som andraspråk. I följande mål görs ett tillägg för

andraspråkselever, nämligen att de ska göra jämförelser med sin egen kulturbakgrund när det gäller existentiella och etiska frågor.

Det tolfte målet är det enda som ser helt olika ut för de båda kurserna. Här är målet för andraspråkselever att de ska utveckla sin förmåga att göra jämförelser mellan sitt modersmål och det svenska språket, medan elever som läser svenska ska få kunskaper om danska och norska samt få kännedom om språk och litteratur i hela Norden och om minoritetsspråk i Sverige.

Det sista och fjortonde målet i svenska som andraspråk handlar om kunskap om andraspråksinlärning, förmåga att beskriva sina kunskapsbehov samt att planera och utvärdera sin inlärning. Ingen motsvarighet finns i svenska.

Under rubriken Ämnets karaktär och uppbyggnad kan man läsa om skillnader i ämnet. Det huvudsakliga stoffet i svenska är kunskaper i och om språk och litteratur, medan det i svenska som andraspråk är språk och språkutveckling. I inledningen till svenska som andraspråk betonas också den långsiktiga process som inlärningen av ett andraspråk innebär och att andraspråkselever ska få metoder och verktyg så att de kan utveckla sitt svenska språk så att de kan uppnå i det närmaste förstaspråksnivå.

En tydlig jämförelse mellan de båda svenskämnen finns det i karaktärsbeskrivningen för svenska som andraspråk:

I högre grad än i svenska som modersmål ingår att lyssna, medvetet bygga upp ett rikt ordförråd, öka sin förståelse av grundläggande begrepp och strukturer samt att öva uttal för att kunna göra sig förstådd och förstå även en analyserande och utredande framställning. (SKOLFS 2000:2)

Det som också betonas i svenska som andraspråk i förhållande till svenska är det kontrastiva perspektivet gällande språk och kultur samt den teoretiska kunskapen om andraspråksinlärning.

När det gäller kurs A kan man i båda beskrivningarna läsa om betydelsen av *att öka elevernas tilltro till den egna språkliga förmågan*. Detta upprepas i beskrivningen för svenska som andraspråk.

### 7.1.3 A-kursernas mål

Eftersom min empiri i huvudsak hämtats från A-kursen i svenska som andraspråk begränsar jag jämförelserna mellan ämnena till kurs A.

De antal mål som eleverna ska ha uppnått efter avslutad kurs är för A-kursen i svenska tio och för A-kursen i svenska som andraspråk elva. Fem av målen har identisk ordalydelse; de handlar om att kunna ta till sig det väsentliga i relevanta texter och att kunna använda sig av skrivandet som ett medel för att utveckla tänkande och lärande. Att känna till skillnader mellan talat och skrivet språk, att kunna tillämpa grammatiska regler samt att ha kunskap om informationshämtning och datorbruk är andra identiska mål. Att ha fördjupat sig i någon aspekt av svenskämnet är det sista identiska målet.

Det mål som i huvudsak är likartat rör färdigheten att *förmedla åsikter, erfarenheter och iakttagelser i tal och skrift på ett sätt som är anpassat efter situationen och mottagaren*. Det som läggs till för svenska som andraspråk är att eleverna ska ha ett rikt ordförråd för att lyckas med förmedlingsmålet. Vad gäller muntliga färdigheter ska eleverna som följer kursen i svenska kunna delta i samtal och diskussioner och hålla anföranden inför grupp anpassade efter situation och mottagare, medan andraspråkseleverna ska samtala och diskutera med god språkbehärskning. För svenska som andraspråk betonas det kontrastiva perspektivet i målbeskrivningen, eftersom eleverna ska beskriva erfarenheter av sin kultur och jämföra med den svenska. Andraspråkselever ska dessutom, formulerat i ytterligare ett mål, kunna förstå längre framställningar samt hur de är anpassade efter situation och mottagare.

När det gäller läsning har båda kurserna som mål att eleverna ska kunna formulera egna tankar och iakttagelser samt göra egna bedömningar av texter. För elever som läser svenska är det preciserat att de ska göra detta vid läsning av *saklitteratur och litterära texter* medan andraspråkselever ska göra det *exempelvis vid läsning av texter av olika slag*.

Två av de tio målen i svenska saknar motsvarighet i svenska som andraspråk. De handlar om att i tal och skrift kunna förmedla relevanta förhållanden och kunskaper samt att känna till några vanliga myter och motiv i litteraturen.

Två av de elva målen i svenska som andraspråk saknar direkt motsvarighet i svenska. Det första handlar om att *vilja och våga använda det svenska språket för muntlig och skriftlig kommunikation*. Det andra är en utvidgning av målet om informationshämtning och handlar om att andraspråkselever ska *kunna använda lexikon, uppslagsböcker och digitala hjälpmedel*.



### 7.1.4 Sammanfattande analys och kommentar

Styrdokumenterna för svenska och svenska som andraspråk ställer likvärdiga, men delvis olika, mål och krav. En del av det som framkommer vid en närläsning av styrdokumenterna för de båda ämnena kan te sig rimligt, medan annat är både oklart och vagt. I min analys hänvisar jag till inledningens pedagogiska riktlinjer.

I ämnesbeskrivningar och kursplanemål är det tydligt att ett huvudsyfte med svenska som andraspråk är att stödja den långa inlärningsprocessen av målspråket (*Språk tar tid*) så att eleverna uppnår en i det närmaste förstaspråksnivå. Vad en ”förstaspråksnivå” är definieras eller problematiseras inte. Andraspråkseleverna måste i högre grad än elever med svenska som modersmål få möjligheter att träna sitt andraspråk i många olika kommunikativt varierande funktioner och situationer. De måste få goda möjligheter att utveckla sitt svenska språk, eftersom de saknar den bas i språket som svenska elever har redan vid skolstarten. De måste bygga upp ett rikt ordförråd och erövra nya begrepp, få ett tydligt uttal och god språkbehandling i både tal och skrift. Dock står det ingenting om kritisk språkmedvetenhet eller om att det skolrelaterade språket och akademiska normer bör läras ut explicit så att eleverna blir medvetna om detta (*Det skolrelaterade språket*). Det går inte heller att utläsa något om interaktionens och kontextualiseringens betydelse för förståelsen eller om hur läs- och skrivaktiviteter kan understödja den muntliga inläringen (*Kontextualisering och Flerstämmighet*).

Skrivningar som framhåller vikten av att utveckla kunskap om andraspråksinläring och att reflektera över sin tvåspråkighet saknas av naturliga skäl i ämnet svenska. Andraspråkselever måste bli medvetna om att språkfel ofta är ett tecken på utveckling enligt interimspråksteorin, och att det är viktigare att kunna formulera sina tankar på det nya språket än att formen blir korrekt. Analys av språket måste därför genomföras på ett bredare och djupare sätt än i ämnet svenska. Dessa språkliga insikter och metoder kan också stödja utvecklingen mot aktiv tvåspråkighet, vilket väl speglar vad Cummins m.fl. förespråkar vad gäller analys av språkliga problem (*Språkliga mönster och modeller*).

Att erövra nya begrepp, bygga upp ordförrådet, utveckla ett tydligt uttal, utveckla kunskap om andraspråksinläring och tvåspråkighet kan anföras som rimliga skäl för svenska som andraspråk som eget ämne.

En skillnad mellan kursplanerna är att det i målen för modersmåls-svenska inte står något om vikten av ett rikt ordförråd och god språkbehandling, vilket kan förefalla märkligt. Ska det underförstått tolkas som att elever som läser svenska förutsätts ha tillräckliga färdigheter i detta? Mål som endast gäller för modersmåls-svenska är att elever förväntas kunna hålla muntliga anföranden och känna till vanliga myter i litteraturen. Dessa mål gäller inte för sva.

En annan skillnad är det kontrastiva perspektivet som betonas i styrdokumentet för svenska som andraspråk. Det borde knappast gälla enbart för sva. Att göra jämförelser mellan sitt eget modersmål och det nya språket samt att göra jämförelser mellan olika kulturer och den egna kulturbakgrunden är områden som kopplas till andraspråksundervisning. Dock bör detta jämförelseperspektiv även kunna tillföra enspråkiga elever insikter om vårt mångkulturella samhälle (*Mångfald som resurs*).

Annat innehåll som kan ifrågasättas är formuleringar kring kultur och identitet. I inledningen till ämnesbeskrivningen i svenska står det att utbildningen *syftar till att hos eleven stärka den personliga och kulturella identiteten* samt *att ge eleverna möjlighet att ta del av och ta ställning till kulturarvet*. Några motsvarande formuleringar finns inte för svenska som andraspråk. För andraspråkselever står denna formulering i kursplanerna för deras respektive modersmål, vilket dock är ett frivilligt ämne. Väljer de att inte läsa sitt modersmål får de inte ta del av målet som handlar om identitet och kulturarv, vilket förefaller märkligt.

Vad gäller etiska och existentiella frågor ska andraspråkseleverna *göra jämförelser med sin egen kulturbakgrund*. Det som för mig framstår som problematiskt är att begreppen identitet, kulturarv och kulturbakgrund står i bestämd form singularis. Dessa begrepp är knappast entydiga eller statiska i dagens mångkulturella samhälle. I sin avhandling om flerspråkighet och identitetskonstruktion kommer Tore Otterup till följande slutsats:

Sammantaget kan man konstatera att flerspråkigheten ger de intervjuade ungdomarna flera kontaktytor och flera varierade kontexter då de har möjlighet att konstruera sina identiteter. Det som utmärker deras identitetskonstruktioner är att identiteterna är sammansatta av många olika beståndsdelar hämtade ur flera olika kulturtillhörigheter: ursprungskulturerna, den svenska majoritetskulturen, kamraternas olika kulturtillhörigheter, lokala ungdomskulturer o.s.v. (Otterup 2005:222)

I en artikel menar litteraturvetaren Magnus Persson (2004) att det trots att styrdokumentet vill vara inkluderande och framhålla en kulturell mångfald uppstår nya gränsdragningar mellan vi och dem, vårt kulturarv och andras kulturer.

Kulturell identitet riskerar i styrdokumentet att framstå just som ett reifierat ting, något givet och oföränderligt som kan skapa stabilitet i en föränderlig värld. Ett radikalare alternativ hade varit att erkänna att kulturella identiteter i globaliseringens tidevarv alltid är mer eller mindre kreoliserade: flytande, blandade och föränderliga. Alla grupper kan och bör förvisso få formulera sina egna kulturella identiteter. Men lika viktigt är individens rätt att vägra inordna sig under en viss kulturell identitet. (Persson 2004:7)

Att identitetsbegreppet är komplicerat visar också Hellers (1992) etnografiska studie som ger ett teoretiskt ramverk där språk och makt relateras – språket ses som en del av en social och interaktiv process där människor påverkar varandras självbilder. Språkpraktiker och förhandlande av identiteter är förbundna i maktrelationer, menar Heller. Därför kan man inte se ensidigt på identitetsbegreppet, eftersom en uppsjö av identifikationsmöjligheter står till buds för alla elever (se även Haglund 2005).

Flera ordval i respektive ämnesbeskrivningar är oklara och vaga. I syftesbeskrivningen för svenska står det att utbildningen ska bidra till *framgång* i studierna, medan det i syftesbeskrivningen för svenska som andraspråk står att eleverna ska få så goda kunskaper i svenska att de kan *tillgodogöra sig* utbildningen och *klara sig* i framtida studier och liv. Läser man denna formulering som elev väljer man förmodligen inte att läsa sva.

Den tredje pedagogiska riktlinjen om lärares tilltro och utmanande berikande arbetsområden är den som tydligast saknas i styrdokumentet (*Höga förväntningar*). Ett av Cummins exempel på utbildningsstrukturer som kan leda till att minoritets elever misslyckas (se avsnitt 2.1.1) är när kursinnehållet endast reflekterar de erfarenheter och värderingar som genomsnittseleven representerar. På det sättet åsidosätts många andraspråkselever. Cummins menar att lärarna har stora möjligheter att förbättra utbildningssituationen för andraspråkselever. Naturligtvis har de allra flesta lärare en positiv inställning till sina elever och till deras förståelse, men här måste det betonas att inställningen också ska omfatta elevens förstaspråk och kultur och att denna bekräftelse betyder mycket för elevens identitet och självkänsla.

## 7.2 Undervisning

I följande avsnitt beskrivs hur undervisningen i svenska som andraspråk kan se ut i jämförelse med styrdokumentens intentioner och lärarnas tolkningar av dessa. Jag presenterar Catrins planering för kursen Svenska som andraspråk A och jämför den med en planering som gjordes samma läsår av en lärare för kursen i Svenska A. Därefter beskriver jag kortfattat fjorton lektioner som jag observerat under läsåret 03/04. Avsnitten avslutas med analys och diskussion, där jag relaterar pedagogiska riktlinjer till undervisningens genomförande.

### 7.2.1 Lärarnas planeringar

Catrins preliminära grovplanering för A-kursen i svenska som andraspråk läsåret 03/04 såg ut på följande sätt:

<i>hösttermin</i>	<i>vårtermin</i>
Studieteknik Bibliotek & lexikon	
Läsa en bok	Läsa en bok
Skrivprocessens grunder - berätta - beskriva Kamratporträtt, skriva till bilder, skriva berättelse och recension, julklappsrim	Skrivprocess - beskriva - referera - utreda, informera om talat och skrivet språk, mottagare, medier granska källor
Grammatik - ordklasser, ordkunskap - satser	Grammatik - idiomatiska & fasta uttryck - ordkunskap
Muntlig framställning - högläsning, uttal tips, presentation, läsa saga högt, om läst bok	Muntlig framställning - föredrag - diskussioner diskussion om varför vi läser, mötes- och debatt teknik, ”på minuten”
Litteraturläsning - analys	Svensk litteratur – svensk kanon Lyrik Litteraturen och samhället – dess påverkan på varandra
Jultema – vem firar jul?	

Skriva klassbok	Skriva klassbok
-----------------	-----------------

Vad som ovan är Catrins tolkning av ämnesbeskrivning och kursplan är mötes- och debatteknik samt att hålla föredrag. Dessa moment står det inget explicit om i styrdokumentet för svenska som andraspråk.

Catrins kollegas grovplanering för A-kursen i svenska såg ut på följande sätt:

Vad?	Syfte?
Jobba med namn	Söka information Intervjua Skriva och berätta Skillnad mellan talat och skrivet språk Lära känna varandra lite mer
Jobba med artiklar	Skillnad mellan objektiv och subjektiv Få kunskap om dagspressen Ordkunskap Diskutera Skriva referat
Jobba med noveller	Läsa mellan raderna Stilfigurer Berättarsynvinkel
Läsa roman i halvklass	Diskutera Skriva uppsats
Process - skrivning	Hur förbättrar man sin text? Hur ger man och tar man emot kritik? Skriva skönlitterärt Använda talstreck och citat
Argumentera	Grundläggande argumentationstekniker
Läsa roman	Lära sig sammanfatta Skriva loggbok Fortsätta med läsningen

Repetera tidigare kursdelar	
Arbeta med tema och fördjupning	Träna uppsatsskrivning
Myter och motiv	Lära sig mer om det som är grunden för all litteratur

Vid en jämförelse av de båda grovplaneringarna är det tydligt att momenten språkbehandling och ordkunskap får en större del av stoffutrymmet i svenska som andraspråk och att myter och motiv endast finns med för svenska A. Skönlitteratur får ett betydligt större utrymme i planeringen av svenskkursen.

### 7.2.2 Klassrumsobservationer

De lektioner jag hade möjlighet att observera var avhängiga av min egen undervisning som ibland sammanföll med mina informanternas lektioner. De fjorton observerade lektionerna var vardera 50 minuter långa.

#### Hösttermin

2/9 En tidig och disig torsdagsmorgon i början av september sitter jag i mina informanternas klassrum. Klassrummet ligger i en nyligen renoverad källare, och trots placeringen i källaren ger det ett ljust och fräscht intryck. Bänkarna står i U-form och på väggarna hänger kartor och fotocollage. I de många bokhyllorna finns dels elevpärmar med elevers texter och arbeten, dels flera hyllmetrar med skönlitteratur.

Detta är mitt första lektionsbesök, och likaså är det första lektionen för de elever som har valt att läsa svenska som andraspråk. Gruppen ska bestå av tio elever, men endast sex är där. Jag presenterar mig och förklarar varför jag är där.

Catrin berättar om sig själv och eleverna lyssnar intensivt och ställer frågor till henne. De är nyfikna på hennes utländska efternamn. Efter det inledande samtalet ber Catrin eleverna att skriva ett självporträtt. Innan Catrin hinner förklara vidare frågor två elever i mun på varandra vad ”porträtt” är för något. Svaret blir att ett porträtt är ”en bild av en person”, och nu ska eleverna alltså få göra skriftliga porträtt. Eleverna verkar nöja sig med förklaringen. Instruktionen de får är att de ska skriva om sig själva; hur länge de har varit i Sverige, om sina modersmål och

hemländer, om vilka fritidsintressen de har och vilken deras favoritmat är. Eleverna börjar skriva, och alla lämnar in korta texter till Catrin vid lektionens slut.<sup>15</sup>

24/9 Tre veckor senare besöker jag åter klassen. Alla de tio eleverna är närvarande. Efter en kort stunds småprat inleder Catrin lektionen med att förklara att hon vill att eleverna ska skriva en gemensam bok. Reaktionen blir positiv och eleverna verkar ivriga att börja. Tillsammans diskuterar de olika genrer som de kan välja mellan och Catrin skriver de olika förslagen på tavlan:

<i>Action/Komedi</i>	<i>Rysare</i>
<i>Komedi</i>	<i>Thriller</i>
<i>Kärleksdrama</i>	<i>Historisk roman</i>
<i>Science fiction</i>	<i>Deckare</i>
<i>Fantasy</i>	

Efter en stunds diskussion väljer eleverna action/komedi. Ett ivrigt samtal fortsätter, ofta pratar eleverna i mun på varandra och pojkarna för befälet. Av flickorna är det Peza som hörs. Hon framhäver bestämt att en kärlekshistoria måste finnas med i boken. Det accepteras motvilligt av de andra. Gruppen bestämmer sig för att ha med två huvudpersoner i berättelsen – Julia från Jamaica och Ahmed från Irak. Lore kommenterar valet med repliken: ”Snacka om blattar rakt av!” Var dramat ska utspela sig har gruppen svårt att komma överens om. Efter att ha valt mellan tio olika platser i världen bestämmer eleverna sig slutligen för Malmö.

Catrin ber eleverna att skriva inledningskapitlet tillsammans och sedan är det meningen att alla i tur och ordning ska skriva var sitt kapitel hemma. Därefter ska kapitelförfattaren läsa upp sin text för klassen, och alla ska få komma med synpunkter. Innan nästa kapitelförfattare tar vid, ska texten bearbetas hemma

1/10 En vecka senare är jag på plats igen. Klockan är 8.25, och endast fyra av tio elever är närvarande. Efter ungefär tio minuter består gruppen av sex elever. Ett surrande och mumlande hörs bland eleverna tills Catrin tar till orda och berättar att dagens lektionsinnehåll handlar om insändare och att eleverna ska få skriva var sin sådan. Eleverna får läsa om temat

---

<sup>15</sup> Porträtten finns med i inledningen till varje informantpresentation, se avsnitt 6.2.

”Nytt liv – med ny teknik” i sina läroböcker (Eckerbom & Källsäter 2002:2f). Temat handlar om fortplantning med genteknikens hjälp. Eleverna får läsa en historia om en 60-årig italiensk kvinna som har behandlats för barnlöshet och som efter flera misslyckade behandlingar tar hjälp av en läkare som ger henne ägg från en annan kvinna och befruktade av den 60-åriga kvinnans make. Den gravida kvinnan har ljugit om sin ålder och när sanningen kommer fram finns inget att göra. Många reagerar och till och med påven gör uttalanden om att kvinnan och hennes man gör våld på Guds plan.

Efter texten finns ordförklaringar. Eleverna har dock frågor kring andra ord än dem som står i förklaringarna. Adam undrar: ”Här står att vi bara kan ana vad som sker i framtiden. Vad betyder ”ana”?”

Catrin förklarar och sedan frågar Lore:

”Vad betyder ”påven”?”

Efter att Catrin utförligt förklarat flera ords betydelser, utöver bokens utvalda, får eleverna diskutera innehållet i texten. De verkar förstå innehållet, men någon större lust att diskutera frågor om ålder och föräldraskap har de inte. Det enda som uttrycks är medlidande med den gamla kvinnan. Efter att Catrin förgäves försökt få eleverna engagerade uppmanar hon dem att skriva en insändare efter bokens instruktioner som är följande:

Skriv ned vad du reagerar på i artikeln om ”60 år och nybliven mamma”.

Här följer några exempel på hur du kan börja:

Jag tycker att...

*Min åsikt är den att...*

*Enligt min åsikt är det rätt/ fel att ...*

*Jag kan inte förstå hur man...*

*Jag blir glad/ upprörd/ arg/ ledsen när jag...*

*Det är glädjande/ upprörande att...*

(Eckerbom & Källsäter 2002:3)

På tavlan skriver Catrin följande arbetsgång:

#### Insändare

- skriv din åsikt
- samla argument och motargument
- skriv en insändare ca 100 – 200 ord



Efter dessa instruktioner förklarar Catrin vikten av en inledning som väcker läsarens intresse och en avslutning som sammanfattar innehållet eller uppmanar till något.

Eleverna börjar skriva. Efter en kort stund kommer flera frågor och kommentarer. Khid frågar: ”Kan man säga ”gått i pensionär”?”

Mela och Lore uttrycker att de inte vet vad de ska skriva och Catrin uppmanar dem till att skriva vad de tycker. Mela säger att ”det hela är sjukt” och Catrin uppmanar henne att skriva det, men med andra ord. Eleverna börjar diskutera hur man kan uttrycka denna åsikt med andra ord. Efter ett tag uppstår ett annat samtal som handlar om elevernas egna gamla släktingar och hur gamla människor egentligen kan bli.

50 minuter har gått och lektionen är slut. Uppgiften till nästa gång blir att ha skrivit färdigt insändaren som sedan en kamrat ska få skriva respons på.

8/10 Nästa lektion är åtta elever närvarande. Eleverna har till uppgift att ta med sig sina insändare. Ingen har kommit ihåg uppgiften. Catrin får ändra lektionens tänkta innehåll, nämligen att låta eleverna ta del av varandras texter och ge respons. Istället får hon improvisera. Lektionsinnehållet fokuseras på grammatik, och Catrin frågar om eleverna vet vad substantiv är för något. Tre elever kan ge exempel på substantiv, men ingen kan ge en definition. Några suckar uppgivet. Adam som ser uttråkad ut frågar plötsligt spontant om någon vet vad hans kompis gjorde igår. Catrin visar sin irritation och försöker påkalla klassens uppmärksamhet. Hon skriver en definition av substantiv på tavlan, och eleverna skriver av i sina anteckningsböcker. De olika formerna beskrivs, och eleverna får resten av lektionen sätta in substantiv i olika kolumner med singular/bestämd och obestämd form samt plural/bestämd och obestämd form.

6/11 Vid nästa lektionsbesök, en knapp månad senare och med ett höstlov däremellan, inleds lektionen på de sju närvarande elevernas initiativ med en spontan diskussion om varför de egentligen läser båda svenska ämnena och vilket som är viktigast för dem i formell mening, d.v.s. vilken behörighet ämnet ger till högre studier. Förvirringen verkar vara total, och Catrin försöker förklara. Bl.a. säger hon att ämnet svenska som andraspråk är behörighetsgivande för högskolan och att det blir det betyget som räknas vid ansökan. Ämnet svenska är ett tillval för dem. De

flesta godtar förklaringen, men Mela och Vladi ser skeptiska ut och undrar om det verkligen är så.

Catrin ber eleverna ta fram sina kompendier i grammatik som hon har författat. Hon skriver följande på tavlan:

*Bestämd form används då det framgår vad talaren tänker på.*

*Bestämd form när man talar om något unikt.*

*Ex. Jag har ett äpple. Äpplet är rött.*

Genomgången fortsätter att handla om svenskans pluraländelser, och Vladi utropar glatt att det även kan kallas deklinationer. En diskussion uppstår om vilka ord som är svåra att sätta i plural, och eleverna kommer fram till orden ”kärlek” och ”smör”. Lektionen avslutas med att Catrin berättar för gruppen att de snart ska få prov på ordklassen substantiv.

13/11 Nästa lektion som jag närvarar vid är i mitten av november. Dagen är mulen och grå. Eleverna verkar trötta och håglösa. Catrin inleder sin lektion med att be eleverna slå upp sidan 19 i läroboken (Eckerbom & Källsäter 2002) och Lore och Cessa får läsa högt. Syftet med högläsningen är att eleverna ska få träna på sitt uttal. Den korta introduktionstexten handlar om den digitala revolutionen och texten handlar vidare om vad datorer och Internet har inneburit för människor. Följtexten är ett kåseri som på ett smått ironiskt sätt presenterar det ”intelligenta hemmet” där alla hushållssysslor är digitaliserade och sköts med datateknik. Efter att Lore och Cessa fått upprepa några ord som de uttalat otydligt börjar gruppen diskutera innehållet av texten – vad som är fördelar respektive nackdelar med ett alltigenom datortekniskt hem. Peza och pojarna är de som hörs mest. De nämner alla fördelar med ”det intelligenta hemmet”. Någon längre diskussion blir det inte. Eleverna får fortsätta med en luck-övning där givna partikelverb ska sättas in i rätt form i meningar. De har uppenbara problem med att separera verb och partikel i vissa meningar. Catrin försöker förklara och tillsammans löser de uppgifterna. Peza undrar över skillnaden mellan ”hållit på med” och ”hållt på med”. Ett spontant samtal om skillnaden mellan tal- och skriftspråk uppstår när Catrin förklarar skillnaden.

26/11 Grammatiklektionen fortsätter nästa gång då jag är på besök. Verb står fortfarande i fokus och Catrin inleder med att förklara vilken form och funktion verbets imperativform har. Eleverna får arbeta med

ett arbetsblad där de får skriva in imperativformer av givna presensformer. Efter genomgång av arbetsbladet presenterar Catrin en tidslinje för att få eleverna att förstå det svenska tempussystemet. På tavlan har hon en genomgång av presenssystemet och preteritumsystemet. Eleverna sitter tysta och antecknar det som Catrin skriver på tavlan. När hon frågar om eleverna förstått genomgången är det ingen som svarar. Khid uttrycker att ”jag kan inte lära mig rabbla detta, men jag kan skriva...” Adam initierar en diskussion om skillnaden mellan ”se – titta – kolla” och alla verkar bli engagerade. Ett samtal om ords olika stilnivåer och värdeladdningar uppstår.

5/12 Några lektioner senare är jag åter i klassrummet. Sju elever är närvarande. Catrin försöker hjälpa de elever som varit frånvarande genom att dela ut material och förklara vad de senaste lektionerna har haft för innehåll. Sedan får eleverna berätta om hur projektet med klassboken avlöpt. En gemensam inledning har skrivits, dessutom fyra kapitel av Peza, Lore, Mela och Khid. Eleverna diskuterar innehållet i kapitlen. Khid tycker att boken är dålig, eftersom författarna inte har följt de tidigare överenskommelserna om personer och plats. Han vill göra en ny. Cessa håller med och menar att innehållet inte visar på någon ”action” – ingenting händer. Vladi vill ha kvar texten som den är, men insisterar på att den måste bearbetas så att kapitlen hålls samman. En vild diskussion uppstår och alla pratar i mun på varandra. Okvädingsord börjar höras. Catrin försöker förgäves få eleverna att lugna ner sig och tala i tur och ordning för att få struktur på diskussionen. Efter en omröstning läggs projektet med klassboken ner.

11/12 Vid nästa lektionsbesök är sju elever närvarande. Eleverna får veta att lektionsuppgiften blir att skriva om en högtid. Stödfrågorna på tavlan lyder:

- Vilken högtid är viktig för er familj?*
- När firas den?*
- Varför firas den?*
- Vad äter och dricker ni?*
- Ger man varandra presenter eller något annat?*

Resten av timmen ägnas åt skrivande.

Vårtermin

21/1 När det inledande sorlet börjar ebba ut tar Catrin upp lektions-tråden och förklarar för eleverna att de ska välja varsin roman som ska vara slutläst inom fyra veckor. De ska då muntligt presentera den valda boken och beskriva personer, miljö och handling. De ska högläsa en till två sidor för klassen, välja citat och kommentera valet av dessa samt om de kan utläsa något budskap i den valda romanen. Eleverna får välja mellan böckerna som finns i klassrummet. Mina informanter gör följande val:

Vladi – Barbro Myrberg, *Jag talar om Lena*

Lore – Per Nilsson, *Ett annat sätt att vara ung*

Mela – Karin Fossum, *Se dig inte om*

Cessa – Henning Mankell, *Mördare utan ansikte*

Khid – Jan Broberg, *Det är från polisen*

Peza – David Pleizner, *Pojken som heter Det*

11/2 En kall februarimorgon är jag åter i klassrummet. Jag får veta av Catrin att av de elva elever som gruppen bestod av från början har en slutat skolan, och en kommer nästan aldrig till några lektioner överhuvudtaget. Denna morgon är sju elever närvarande, och en åttonde kommer en halvtimme försent. Lektionen inleds med att Catrin påminner om kommande bokredovisningar. Därefter får eleverna läsa en lärobokstext om "Vår tids ideal" (Eckerbom & Källsäter 2002:43f). De verkar snabbt bli intresserade av texten. Inledningen handlar om hur skönhetsideal och kroppsfixering ökat under 1900-tales senare hälft och om hur gym och plastikkirurgi vuxit fram i stor omfattning. Matkulturen ska vara hälsosam och kalorifattig. Efter en allmän inledning kan man läsa om Mårten, som är en av Sveriges unga stuntmän. Efter en presentation av honom återges en intervju i artikelform där Mårten ger sin syn på utseendefixering, träning och mathållning. Ordförklaringar ges i slutet av texten, och Catrin ger ytterligare förklaringar till ord som eleverna inte förstår.

Efter att Catrin hjälpt till med ord- och läsförståelse får eleverna diskutera vad hälsa betyder för dem. Alla är engagerade och Adam berättar om sin boxning, Lore om fotboll, Vladi om styrketräning och Cessa om aerobics. Att sport och idrott betyder mycket för hälsan är de alla

överens om, och de radar tillsammans upp argument om vad idrott betyder för hälsan. Huruvida det ligger i samhällets intresse att vi ska hålla oss friska är nästa diskussionsfråga. Vladi menar att det handlar om ekonomi; att vi med ”en frisk kropp får en frisk hjärna” inte behöver besöka läkare så ofta, vilket blir billigare i längden. Flera elever fortsätter att ge exempel. En tredje och sista fråga är: ”Skiljer sig inställningen till träning i olika länder, samhällsklasser eller åldrar?” Vladi och Mela tycker sig inte kunna se några större skillnader, medan Cessa menar att ”i länder där folk var fattiga hade de inte tid att tänka på träning”. Peza säger att flickor i många muslimska länder inte får träna och flera håller med henne. Lore menar att de som har pengar kan betala dyr idrottsutrustning, medan han själv knappt har råd att köpa fotbollsskor. Amed replikerar att i vissa länder är det just de fattiga som vinner på att träna och bli duktiga. De kan komma bort ifrån sitt utanförskap på så sätt och han ger fotbollsspelaren Ronaldo som exempel. Diskussionslusten är stor och alla tar del av samtalet.

25/2 + 2/3 + 9/3 Under de tre sista lektionerna som jag var närvarande på fortsätter Catrin att undervisa om satslösning. Klassen fick även repetera de genomgångna satsdelarna inför ett prov. En kvart av de tre sista grammatiklektionerna där jag var närvarande ägnades åt läsning av den valda boken.

### 7.2.3 Sammanfattande analys och kommentar

Huvudsyftet med mina observationer var att se hur undervisningen kan te sig i jämförelse med styrdokumentens intentioner och de pedagogiska riktlinjerna

I följande utdrag ur styrdokumentet markerar understrykningar vilka strävande- eller kursplanemål som läraren i större eller mindre utsträckning arbetat efter under mina observationer. (Vad gäller strävandemålen gäller de för både kurs A och B). De gråmarkerade målen är de mål som läraren har med i sin översiktliga planering enligt min tolkning. De omarkerade målen har läraren alltså inte tagit upp i sin planering eller under de lektioner som jag var närvarande på.

#### Mål att sträva mot

Skolan skall i sin undervisning i svenska som andraspråk sträva efter att eleven

1. uppfattar en helhet i sin utbildning och kan tillägna sig nya begrepp, förstå sammanhang och tillämpa sina kommunikativa färdigheter på svenska inom olika ämnen och kunskapsområden som är aktuella för den valda studieinriktningen,
2. fördjupar förståelsen av språkets betydelse för identiteten och utvecklar förmåga att reflektera över sin tvåspråkighet,
3. utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift, vill, vågar och kan uttrycka sig på svenska i många olika sammanhang samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan,
4. utvecklar sin förmåga att bearbeta sina texter utifrån egen värdering och andras råd, breddar sin stilistiska förmåga och får pröva olika texttyper och konstnärliga uttrycksmedel,
5. fortsätter att utveckla den egna läskunnigheten på svenska, så att förmågan att tolka, kritiskt granska och analysera olika slag av texter, såväl skrift- som bildbaserade, svarar mot de krav som ställs i ett komplicerat och informationsrikt samhälle,
6. utvecklar sin förmåga att söka, sovra och bearbeta information från såväl muntliga som tryckta och digitala källor,
7. utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att tillägna sig skönlitteratur i skilda former från olika tider och kulturer och stimuleras till att söka sig till litteratur och bildmedier som en källa till kunskap och glädje,
8. får möjlighet att utveckla en beläsenhet i centrala svenska och internationella verk och att tillägna sig kunskap om författarskap, epoker och idéströmningar i kulturer från olika tider,
9. i dialog med andra på svenska uttrycker tankar, känslor och åsikter och reflekterar över existentiella och etiska frågor och fördjupar sin förståelse för människor med andra levnadsförhållanden och från andra kulturer och även gör jämförelser med sin egen kulturbakgrund,
10. genom olika texter och medier blir förtrogen med grundläggande demokratiska, humanistiska och etiska värden men också medveten om destruktiva krafter att reagera emot,
11. utvecklar kunskap om det svenska språket, dess ständigt pågående utveckling, dess uppbyggnad, ursprung och historia samt utvecklar förståelse för varför människor skriver och talar olika,
12. utvecklar förmåga att göra jämförelser mellan sitt modersmål och det svenska språket,
13. förvärvar insikt i hur lärande går till, särskilt med avseende på språkets roll, och lär sig att på egen hand och tillsammans med andra använda erfarenheter, tänkande och språkliga färdigheter för att bilda och befästa kunskaper,
14. utvecklar kunskap om andraspråksinläring och förmåga att inventera och beskriva sina kunskaps- och färdighetsbehov samt planera och utvärdera sin inläring.

## Mål för kurs A

*Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs*

Eleven skall

A. vilja och våga använda det svenska språket för muntlig och skriftlig kommunikation i skiftande sammanhang och situationer

B. ha ett så rikt ordförråd att hon med hjälp av detta kan klart och tydligt förmedla åsikter, erfarenheter och iakttagelser i tal och skrift på ett sätt som är anpassat till situationen och mottagaren

- C. kunna tillgodogöra sig det väsentliga i en text som är relevant för eleven själv och för den valda studieinriktningen och för eleven som samhällsmedborgare
- D. kunna, med tydligt uttal och god språkbehandling, samtala om och diskutera aktuella frågor och sociala och kulturella företeelser, beskriva erfarenheter av sin kultur och jämföra med den svenska kulturen
- E. kunna förstå längre muntliga och skriftliga framställningar och uppfatta hur språket anpassas till situation och mottagare
- F. kunna använda skrivandet som ett medel för att utveckla tänkande och lärande
- G. kunna formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar exempelvis vid läsning av texter av olika slag från olika tider och kulturer
- H. kunna tillämpa grundläggande regler för språkets bruk och byggnad samt vara medveten om skillnader mellan talat och skrivet språk
- I. kunna inhämta, värdera och ta ställning till information och kunskaper från bibliotek och databaser samt kunna använda datorer för att skriva och kommunicera
- J. kunna använda lexikon, uppslagsböcker och digitala hjälpmedel som informationskällor
- K. ha fördjupat sina kunskaper inom något område av ämnet svenska som andra språk utifrån intressen, behov eller vald studieinriktning.

I föregående avsnitt har jag kortfattat beskrivit fjorton lektioner i svenska som andraspråk. Det som står i fokus för dessa är grammatik och ordkunskap. Klassrumsklimatet är öppet och ibland kommunikativt. Lärarens inställning till eleverna präglas av engagemang och respekt, något som hon också förväntar sig av eleverna (*Ömsesidig respekt*). Försök till samarbete och interaktion görs av läraren vid ett flertal tillfällen. Vad som inte behandlas, vare sig i planering eller under mina observationer, är det kontrastiva perspektivet utifrån elevernas erfarenheter av flera kulturer och språk i samband med arbetet med läsning av texter från olika tider och kulturer (*Mångfalden som resurs*). Dessa aktiviteter är de som kan ge utrymme för det Cummins kallar för en berikande och additiv undervisning. Eleverna arbetar i ringa grad med för dem relevanta eller intressanta områden och undervisningen förankras sällan i deras bakgrund (*Höga förväntningar*). Få försök görs att låta eleverna bli medvetna om akademiska normer eller om språkets makt.

Vid sex av mina fjorton lektionsbesök handlade undervisningen om ordklasser och satsdelar. Även i lärarplaneringen fick preskriptiv grammatik stort utrymme. I intervjuerna med eleverna upplevde många av dem att just grammatik var huvudingrediensen i sva och få var kritiska till detta. Förmodligen bär de med sig denna bild av svenskämnet från tidigare skolgång eller bilden av vad som är viktigt när man lär sig språk.

I kursplanen för svenska som andraspråk står det i ett av målen att ”eleven skall kunna tillämpa grundläggande regler för språkets bruk och byggnad”. Det är det enda målet som kan omvandlas till grammatikundervisning, eftersom en tillämpning kan ske först efter att man lärt sig de grundläggande reglerna. Kanske är det så att språkriktighet, stavning och grammatik, som isolerad färdighetsträning och oftast med exempel från läromedel, bestämmer bilden av den ”riktiga” traditionella svenskundervisningen och att just dessa språkmoment är lätthanterliga, konkreta och mätbara verktyg att använda. Nils-Erik Nilsson skriver i en artikel (2000:27) att ”språkundervisningen ska bestå av en orientering om språket, där grammatiken har sin givna men inte – som ofta nu – dominerande plats”. Elevernas språk bör hamna i fokus, och olika aspekter av det tas upp i undervisningen, menar Nilsson. Även om Nilsson inte talar om svenska som andraspråk utan ämnet svenska, finns ändå en fingerisning om hur undervisningen i sva skulle kunna se ut. Att värdera och bekräfta det språk eleverna har med sig i skolan är viktigt, men elever behöver även modeller och mönster för hur det skolrelaterade språket ser ut och där kan såväl deskriptiv som preskriptiv grammatik vara på sin plats (*Språkliga mönster och modeller*).

Den naturliga utvecklingen kan behöva stöd och inlärarna bör göras medvetna om skillnader i deras interimspråk och målspråket. Ett intressant innehåll och utmanande arbetssätt räcker alltså inte för att nå en förstaspråksnivå, utan kräver också en relevant och väl avpassad fokusering på språkliga mönster. En sådan kan utgå från att eleverna uppmärksammar och görs medvetna om konstruktioner i texter de möter och utifrån dessa formulerar regler (Ellis 1999). Dessutom bör man undervisa om grammatiska moment med kontinuerlig repetition i lämpliga sammanhang och utifrån aspekter som elever har problem med. Språkforskaren Thornbury uttrycker att det handlar om flexibilitet och lyhördhet:

The Rule of Appropriacy: ”interpret all the above rules according to the level, needs, interests, expectations and learning styles of the students... This may mean giving a lot of prominence to grammar, or it may mean never actually teaching grammar at all – in any up-front way! (Thornbury 1999:153)

Det kontrastiva perspektivet saknades i mina informanternas undervisning, vad gäller att jämföra olika modersmål med det svenska språket, likaså det kritiska perspektivet på språk. Analyser av t.ex. makt- och grupp-



språk, verbala och icke-verbala språk och språknormer, språkvärdering och stilistik får inte glömmas bort utan bör inkluderas i kunskapen om språk (*Fokus på det skolrelaterade språket och språklig medvetenhet*). Vid några tillfällen visade eleverna sitt intresse för språk, som t.ex. när en elev ville diskutera skillnader mellan ords olika stilmåer och värdeladdningar.

I kursplanen för svenska som andraspråk står det att ”eleven skall erövra ett så rikt ordförråd att hon med hjälp av detta kan klart och tydligt förmedla åsikter, erfarenheter och iakttagelser i tal och skrift” och ”kunna tillgodogöra sig det väsentliga i en text”. Under mina klassrumsobservationer blev jag ofta förvånad över det ordförråd eleverna verkade ha när de undrade över betydelsen av t.ex. *påve* och den metaforiska användningen av *porträtt*. Någon systematisk ordkunskap eller möjlighet till ordinlärning som liknar den vid studiet av främmande språk fick inte mina informanter, utan under de lektioner jag var närvarande vid togs olika ord upp på ett sporadiskt sätt. Ordkunskap är förvisso endast en av flera komponenter i språkbehärsknigen, men forskningen är enig om att just ordförrådet är den viktigaste enskilda faktorn för att man ska kunna tillgodogöra sig skolans ämnesundervisning (Cummins 2000:138, Saville-Troike 1984, Viberg 1993). Andraspråksinläraren har begränsat med tid för att komma ikapp och därför gäller det att arbeta så effektivt som möjligt. Eleverna bör få möta nya ord i många och naturliga sammanhang, förstå ords alla betydelser, användningsområden och kombinationsmöjligheter. Mellan sex och sju exponeringar av ett ord i olika sammanhang krävs för att förståelsen ska bli heltäckande och fullständig (*Språk tar tid*, jfr Ellis 1999:47) .

Kontextualiseringen i meningsfulla sammanhang är viktig (*Kontextualisering*). Eleverna har stor nytta av ett rikt och funktionellt ordförråd, eftersom lexikal färdighet och läsförståelse hänger nära samman, vilket bl.a. Enströms forskning (2004) visar. Läsning av och arbete med skönlitteratur skulle här kunna spela en stor roll och skulle kunna skapa förutsättningar för diskussioner om innehåll och ords betydelse. Mina informanter läste förvisso skönlitteratur och valde böcker individuellt, men i alltför ringa grad.

I kursplanens mål för svenska som andraspråk står det vidare att ”eleven skall kunna i tal och skrift förmedla förhållanden och kunskaper som är viktiga för eleven själv och för den valda studieinriktningen” samt få ”pröva olika texttyper”. Under mina observationer fick eleverna skriva

insändare om att vara en gammal kvinna och föda barn, men något större engagemang eller intresse visade inte eleverna. Berge (1988) talar om skribenters deltagarpositioner i termer av kommunikativa handlingar av tre slag: strategiska, rituella och kommunikativa positioner. Syftet med skrivandet kan vara att lösa en uppgift för att få ett betyg, att delta för deltagandets skull utan att reflektera över uppgiftens syfte och den tredje positionen är att man verkligen vill kommunicera något. När eleverna skrev insändarna intog de strategiska och rituella positioner. Ämnet berörde alltså inte eleverna, vilket däremot texten om skönhetsideal och kroppsfixering gjorde (*Höga förväntningar*). Här var diskussionslusten stor, tillfälle gavs till att bearbeta uppgiften muntligt tillsammans och på så sätt också lära in nödvändiga ord och uttryck. Detta lektionsmoment kan stå som ett gott exempel på interaktionens betydelse för språkutvecklingen (*Kontextualisering*). Utifrån textläsningen och textförståelsen var steget nära till att eleverna på egen hand kunde skriva en utredande text om ämnet.

Vad som inte togs upp explicit i undervisningen var modeller och mönster för det skolrelaterade språket. T.ex. gavs inga instruktioner eller exempel på hur man skriver insändare, utan eleverna förväntades ha denna textmedvetenhet med sig i bagaget. Kanske skulle man här kunna läsa och analysera insändare i tidningen *Metro*, vilken flera av eleverna var förtrogna med. Insändare kan ju ses som en texttyp om man definierar begreppet som ”identifierbara mönster för språkanvändning i sociala kontexter” (Kuyumcu, 2004:560) och de kan se olika ut i olika kulturer. Här blir en av andraspråksundervisningens uppgifter att tydliggöra hur normer och konventioner ser ut för olika typer av texter, både i och utanför skolans värld (*Språkliga mönster och modeller*).

Under mina observationer la jag märke till att i den lilla gruppen som klassen bestod av fick eleverna ibland tid och möjlighet att omformulera sig och också göra sina röster hörda. Det skedde i synnerhet när eleverna fick diskutera texten som handlade om skönhetsideal och kroppsfixering. Däremot var grammatikundervisningen, och likaså lektionen där eleverna skulle skriva en uppsats om en högtid, alltigenom lärarstyrd. Eleverna gavs inte möjlighet att formulera frågor och tankar kring olika moment. I skolan är det ofta så att läraren står för merparten av talutrymmet och elevernas bidrag är korta svar på lärarens frågor och det ges sällan tid till att omformulera sig (Anward 1983, Einarsson 1989, jfr Lindberg

2005:340). Att det finns en autenticitet i kommunikationen och att eleverna känner att de bidrar med något viktigt betonas i det Dysthe kallar det *dialogiska* eller *flerstämmiga* klassrummet, vilket kan ställas mot det *monologiska* eller *enstämmiga*. I dialogen kring ett lärotema är lärarens roll att tydliggöra och lyfta fram de olika elevrösterna genom att strukturera dem och visa på likheter och skillnader, att visa på konflikter, tillföra ny kunskap och låta eleverna summera och reflektera. (*Flerstämmighet*, jfr Dysthe 1993, 1996, Lindberg 2005).

Elevernas egna erfarenheter och tankar fick inte stort utrymme under mina besök. Förmodligen hade eleverna haft mycket att mer berätta om de olika momenten, inte minst om kroppskulturen. Under lektionen när eleverna i skrift skulle formulera åsikter om den 60-åriga kvinnan som genomgick en provrörsbefruktning uppstod ett spontant samtal om gamla människor. Flera av eleverna började berätta om sina gamla släktingar och just då fanns en ingång till ett arbetsområde (*Mångfalden som resurs*).

Mina klassrumsobservationer visar också på vardagen för en lärare. Många elever var frånvarande vid flertalet lektioner. De var frånvarande hela eller delar av skoldagar, alltså inte enbart från Catrins lektioner. Att elever är borta från undervisningen gör att planeringen haltar, och mycket arbete blir fördröjt. Skolverket skriver i en rapport från en utbildningsinspektion i Malmö genomförd i mars 2005:

En avgörande faktor att komma till rätta med på flera gymnasieskolor är elevernas frånvaro, som för den enskilde orsakar bristande studieframgång. Den sporadiska närvaron skapar i många fall en ohållbar situation för alla.

Man kan ställa sig frågan varför frånvaron är så hög, något som jag dock inte kan gå närmare in på. inom ramen för denna avhandling.

Sammanfattningsvis ger klassrumsobservationerna en bild av sva som ett färdighetsämne där den isolerade träningen av språkets form står i fokus och där litteraturens roll är undanskymd. Detta fokus på isolerad färdighetsträning liknar det som Cummins kallar för ”bankmetoden”. Ansatser görs dock till en annan typ av undervisning som närmar sig flera av de pedagogiska riktlinjerna, t.ex. när eleverna tillsammans skulle arbeta med att författa en ungdomsroman och när eleverna fick skriva om en högtid som var viktig för dem och deras familjer.

## 8 Textperspektiv

I föreliggande kapitel presenteras och analyseras två av mina informanternas texter och jämförs med två enspråkiga elevers texter. Jag har beskrivit dem för att illustrera och diskutera iakttagelserna i förhållande till mitt syfte: Vilka skriftspråkliga behov kan andraspråkselever tänkas ha i jämförelse med enspråkiga? Har ämnet svenska som andraspråk ett berättigande utifrån detta perspektiv?

Naturligtvis kan inga generella slutsatser dras från ett litet material som detta, men texterna kan ge ett underlag för diskussion om andraspråkselevens skriftspråkskompetens. Texterna som föreligger är representativa för både elever som följer kursen i svenska och för dem som följer kursen i sva, enligt mina erfarenheter.

I min karaktäristik beskriver jag olika språkliga nivåer, nämligen stavning, ordval, meningsbyggnad, textbindning, disposition och stil. Dessutom har jag kort sammanfattat texternas innehållsliga kvalitet. Jag beaktar alltså både övergripande textuella aspekter samt grammatiska och lexikala aspekter.

### *8.1 Bakgrund*

Under gymnasietiden ska eleverna utveckla sitt diskursiva skrivande genom att skriva referat, insändare, recensioner, sammanfattningar av texter, argumenterande och utredande texter och dylikt. Härigenom får de inblick i och kunskap om olika texttyper och framställningsformer. Dessutom bör de bli förtrogna med olika slags texter i egenskap av skribenter, läsare, talare och lyssnare. Att tillägna sig en muntlig och skriftlig genrekompetens är viktigt i vårt samhälle, eftersom man genom att formulera och förstå texter som används i många olika sociala och kommunikativa sammanhang har möjlighet att aktivt delta i och påverka demokratiska processer. Eleverna måste få verktyg att skapa olika texttyper i

funktionella syften, både för skolans textvärld och för att senare i livet kunna t.ex. föra fram sina åsikter i form av insändare eller debattartiklar, skriva reklamationer eller längre utredande texter.

I gymnasiets kursplan för svenska som andraspråk står det att eleverna ska beredas möjlighet att *utveckla sina språkliga färdigheter* och genom språket *erövra medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan* (Gy 2000:187). Det står också att andraspråkselever ska utveckla sin förmåga att bearbeta sina texter *utifrån egen värdering och andras råd, bredda sin stilistiska förmåga och pröva olika texttyper och konstnärliga uttrycksmedel* (Gy 2000:187). Ett av flera medel för att bedöma om eleverna har utvecklat skriftlig färdighet är nationella prov.

Läroplanens mål om skrivande ställer höga krav och framstår som rimliga och relevanta, men verkligheten i skolvardagen visar en annan sida. Att många gymnasieelever ofta saknar en skriftspråklig kompetens är något som Sofia Asks undersökning visar (Ask 2005). I sin avhandling studerade hon hur den skriftspråkliga stadieövergången från gymnasieskola till högskola sker samt vilka språkliga hinder och möjligheter högskolestudenterna möter i det akademiska skrivandet. Om elevers och studenters diskursiva skrivande påpekar hon att ”kunskap om och färdighet i skrivandet kan bli skillnaden mellan framgång och misslyckande i de fortsatta studier som allt fler gymnasieungdomar antas bedriva” (Ask 2005:104). En av slutsatserna är att det i skolan sällan förekommer en medveten förberedelse för högre studiers skriftspråkskrav och i minst utsträckning på de yrkesförberedande programmen, där de praktiska skrivelserna står i centrum. Ask skriver om de praktiska skrivelserna att ”bakom valet av dessa genrer finns en predestinerande människosyn som förutsäger och bekräftar elevens plats i ett framtida yrkesliv” (s. 104). Elever har behov av en systematisk inskolning i skol- och samhällsrelevanta genrer. Denna typ av språkfärdigheter utvecklas inte automatiskt och ”naturligt”. Knapp och Watkins (2005:17) metod, där både genretypiska och lexikogrammatiska drag tas i beaktande, syftar till att utveckla elevernas förmåga och förtrogenhet med att skriva olika texttyper. De menar att utan systematisk undervisning om olika texttyper och om de språkliga drag som utmärker dem kan skrivprocessen bli mödosam och frustrerande för många elever. För sva-elever tillkommer dessutom en rad andra behov som kräver en annan språkundervisning än den som bedrivs i modersmålssvenska, vilket också informanttexterna visar.

Ett problem kan alltså vara hur skolan bemöter elever med olika sociokulturell bakgrund och huruvida kraven, medvetet eller omedvetet, blir olika för olika elevgrupper. Kanske fick inte mina informanter en tillräckligt utmanande och/eller funktionell skrivundervisning. Enligt undervisningens planering (se avsnitt 7.2.1) skulle informanterna få möjlighet att komma i kontakt med olika texttyper, såsom berättelser, referat, utredande och beskrivande texter, men i vilka sammanhang eller arbetsområden och på vilket sätt gick inte att utläsa. Under ett av mina lektionsbesök fick eleverna skriva insändare om konstgjord befruktning utifrån lärobokens texter, men då utan utförligare instruktioner och utan att de hade någon större förtrogenhet med texttypen. Dessutom verkade det som om ämnet var föga intressant för dem.

Ett antagande som jag finner intressant är det som Margareta Ryding och Gudrun Svensson (2004) presenterar i en artikel om andraspråkselevs diskursiva skrivande i gymnasieskolan. De menar, utifrån resultat från en mindre undersökning, att även om alla elever, oavsett svenskämne, tränar det diskursiva skrivandet, så blir slutresultaten olika. Gymnasister med svenska som modersmål verkar tillägna sig genrekunskap implicit genom att arbeta med olika typer av texter. En faktor som dock också måste tas med i beräkningen är den sociala klass eleven kommer ifrån. Om sina erfarenheter med andraspråkselever skriver Ryding och Svensson:

Andraspråkselevs diskursiva skrivande däremot resulterar ofta i motsägelsefulla och inkoherenta texter där man som läsare måste gissa sig till sambanden. Grammatiska och lexikala fel kan visserligen också göra texterna svårtydbara, men det övergripande problemet är texternas inkoherens. (Ryding & Svensson 2004:258)

Tankarna i Ryding och Svensson (2004) överensstämmer till en viss del med min empiri och även med mina erfarenheter, även om grammatiska och lexikala fel kan vara ett lika stort problem som inkoherens på textnivå. Även enspråkiga elevs diskursiva skrivande kan ge upphov till inkoherenta texter, vilket inte minst Sofia Asks undersökning visar, men inte i lika hög grad. En orsak till andraspråkselevnas problem kan vara att skolan ställer för höga krav och att undervisningstiden är snålt tilltagen. En annan orsak kan vara att andraspråkseleverna, i synnerhet de som inte bott i Sverige en längre tid, inte har hunnit skaffa sig en så stor

textmedvetenhet och beläsenhet på svenska. De behöver tid för att få samma förutsättningar som sina enspråkiga, jämnåriga kamrater och för att komma ifatt dessa. Genom explicit undervisning om olika texttyper skulle de kunna få bättre tillgång till det diskursiva skrivandet. I intervjuerna gav flera av informanterna uttryck för att de dels ville skriva olika typer av texter, dels ville ha mer respons på dessa.

## *8.2 Elevtexter*

Jag har valt att undersöka Melas och Lores lösningar av det nationella provet i svenska och svenska som andraspråk, och att jämföra deras texter med texter skrivna av två elever som följer kursen i svenska B. De två ”kontrolltexternas” författare kallar jag Beata och Per. Melas, Beatas och Pers texter fick betyget godkänd på nationella provet, medan Lores blev underkänd. Alla fyra eleverna har betyget godkänd från sina respektive A-kurser. Anledningen till att jag valde att analysera de nationella proven var att dessa illustrerar vad eleverna förväntas kunna när det gäller att skriva texter av olika slag efter två år på gymnasiet. Naturligtvis gäller olika regler för olika texttyper, men på helhetsnivå kan samma krav ställas på alla texter, nämligen att de ska vara förståeliga.

De fyra texterna är, menar jag, representativa för lösningar av det nationella provet som fått betygen godkänd och icke godkänd. Tre av texterna handlar om dagens skönhetsideal, den fjärde om problem med människors tilltagande övervikt. Anledningen till urvalet var att det i de båda undervisningsgrupperna endast fanns sammanlagt tre elever med betyget godkänt från kurserna A som valt att skriva om skönhetsideal.

Av mina sex informanter var det endast fyra som deltog i det nationella provet. (Cessa fanns inte längre i klassen och Peza uteblev vid provtillfället.) Av de fyra som återstod valde jag Melas och Lores texter för att de sinsemellan uppvisar störst innehållsliga och språkliga skillnader (de andra två informanternas texter finns i appendix). Skillnaderna mellan Melas och Lores texter kan bero på att Mela bott i Sverige i tretton år, medan Lore endast bott i landet i sex år. Andra tänkbara orsaker till skillnaderna finns naturligtvis, såsom tidigare undervisning i svenska

och kontakt med svenska språket på fritiden, men dessa kan jag inte utreda inom omfånget för min avhandling.

Inför det nationella provet fick klassen tillfälle att förbereda skrivuppgiften genom textläsning och samtal. Skrivtiden var fem timmar. Eleverna har markerat styckeövergångar i texterna med antingen tområd eller indrag. För att texterna ska vara överskådliga har jag valt att markera alla styckeövergångar med tomrader. Radnummer finns inom parentes i vänstermarginalen. Nedan återges instruktioner till uppgiften:

Uppgift: Skönhetsideal idag

Skönhetsidealen har växlat genom tiderna. Enligt Lotte Möller i boken *Självsvält* är det gemensamma för olika ideal att de ska vara svåra att uppnå. I dag fettsuger både kvinnor och män låren eller lyfter sina ansikten, men idealen har inte alltid varit desamma.

Tidningen på din ort planerar ett specialnummer med temat skönhet både i ett historiskt perspektiv och i fråga om genus. Du får i uppdrag att skriva en artikel om hur skönhetsidealet för unga kvinnor och män ser ut i dag och vilka orsakerna till detta kan vara.

*Skriv din artikel. **Presentera** med hjälp av textbåset hur människor i dag ändrar sitt utseende med hjälp av t. ex. operationer. **Diskutera** vilka orsakerna kan vara till detta och ta själv **ställning** till denna typ av ingrepp.*

(Hur mår du? Nationellt prov i svenska och svenska som andraspråk ht 2005)

Av instruktionen framgår att eleven ska skriva en artikel med inslag av argumentation. Syftet är presentera och beskriva hur människor ändrar sina utseenden, diskutera och resonera om tänkbara orsaker samt uttrycka en personlig åsikt om skönhetsingrepp.

Melas text:

(1) ”Det är vackert att vara smal, därför är det svårt. Det kräver både tid och pengar.” På detta vis inledde Lotte Möller ett kapitel i boken ”Självsvält” (1979).

Hur vet man idag om man är tjock, smal eller lagom? Ska man banta? Är (5) det kompisar eller kläderna som avgör kroppsfiguren? Det är frågor som i sin tur snurrar runt bland ungdomars tankar i tonåren. Många anser att mat spelar en stor roll i det hela och visst gör det, men det



gör även motion.

Varför många unga män och kvinnor har inte lika stor koll på vad man äter, (10) hur mycket man motionerar, eftersom man kan fettsuga sig och då är man fin och slank igen. Idag kan man tycka att man är väldigt ful och det kan ta ungefär något år innan man är världens finaste människa tack vare alla operationer som utförs. Gillar man inte sina läppar kan man antingen förstora eller förminska de, ansiktslyftning, fettsugning, bröstförstoring. (15) Allt hjärtat önskar sig går att genomföra.

Det kan finnas från 1-100 orsaker till varför man ändrar sitt utseende med operationer. Det kan bland annat vara att man själv inte är nöjd med sitt utseende, att kompisar kallar en tjock, och kanske tom mobbad i skolan. Ett skäl som börjar bli alltför vanligt är att man har en förebild av någon känd (20) person. När de ändrar sitt utseende så gör man det själv också. En sådan skönhet kostar flera tusen kronor. Varför ska man lägga ut pengar på sådant? Varför inte motionera och ändra sina matvanor istället?

Genom operationer ändrar man endast sitt utseende och man känner sig (25) bättre men hur bra mår man egentligen?

Ändrar man sina matvanor och motionerar regelbundet då mår man bättre under längre sikt, man orkar mer känner sig piggare osv. Det är ett mer hälsosamt sätt till stor förändring. Man kan ytterligare ändra sitt utseende med enkla produkter som t.ex. ansiktskrämer, kroppsoljor, smink m. m.

(30) Allting kostar idag.

Själv tycker man att skönhetsoperationer ska utföras ifall man verkligen måste om man under längre tid mått dåligt.

Varje människa är född fin, ingen människa på jorden är ful, så varför ändra på sitt utseende?

(35) Man ska äta bättre mat, motionera och då blir allting bra, solarium är det inget fel på, visst kostar det men ingen farlig operation. Enklaste och hälsosamaste sättet till bra utseende och bra hälsa kostar inte lika mycket som en enkel skönhetsoperation. I vissa fall kan man träna lite hemma och då kostar det ingenting.

(40) Värdefulla pengar kastas bort på väderlösa skönhetsoperationer.

”Minska kaloriintaget – öka kalorigörbrukningen” menar bantningsprofeterna i Lotte Möllers bok.

### *Kommunikativ och innehållslig kvalitet*

Mela har löst uppgiften i form av en artikel, med hänvisningar till texthäftet. Innehållet är relevant och i artikeln presenterar Mela hur människor ändrar sina utseenden och diskuterar vilka orsakerna kan vara, om

än kortfattat. Några mer utförliga beskrivningar av hur människor ändrar sina utseenden genom operationer ger hon dock inte. Hon rör sig på en konkret nivå då hon ger exempel på alternativ till dyra skönhetsoperationer, trots att denna del inte efterfrågades i uppgiftsinstruktionen. Den kommunikativa kvaliteten är relativt god och texten är självbärande. Mela tar ställning i frågan genom att förkasta dyra skönhetsoperationer och betonar istället motionens och den hälsosamma matens betydelse, men det sker på ett implicit sätt eftersom hennes röst inte är tydlig.

### *Språklig kvalitet*

Det övergripande intrycket av Melas text är att stilen till övervägande del är talspråklig, både vad gäller konstruktioner och ordval. Pronomenet *man* (r. 4, 9, 10, 11, 12, 13 osv.) används frekvent och ord som *visst* (r. 7, r. 36) och *så* (r. 20) bidrar också till det talspråkliga intrycket. Retoriska frågor används på ett relevant sätt, t.ex. r. 22-23. Stavningen fungerar väl, med undantag av något enstaka fel, t.ex. *hälsosamaste* (r. 37).

Lexikonet består i huvudsak av vardagliga och även talspråkliga ord, t.ex. *kompisar* (r. 5) och *koll* (r. 9). Även ord för abstrakta begrepp förekommer, t.ex. *ansiktslyftning* (r. 14) och mer generella, t.ex. *produkter* (r. 29). Dessa ord är hämtade ur texthäftet och åtminstone det sistnämnda används korrekt i texten. Dock använder Mela ordet *skönhet* (r. 21) på ett oklart sätt.

Mela är inte alltid konsekvent i valet av bestämd och obestämd form, *kompisar eller kläderna* (r. 5). Hon försöker hitta idiomatiska uttryck även om hon inte lyckas fullt ut, t.ex. *under längre sikt* (r. 27).

Kongruensböjningen fungerar, medan meningsbyggnaden emellanåt haltar. Flera exempel finns på ofullständiga meningar eller meningsfragment som ger ett talspråkligt intryck: */ . . / kan man antingen förstora eller förminska de, ansiktslyftning, fettsugning / . . /* (r. 13-14), *visst kostar det men ingen farlig operation* (r. 36), och *kompisar kallar en tjock, och kanske tom mobbad i skolan* (r. 18). På rad 13 används pronomenformen *de* i stället för *dem*. Ordföljdsfel visar på syntaktiska brister, *Vaför många unga män och kvinnor har inte lika stor koll* (r. 9-10). Satser radas efter varandra på ett talspråkligt sätt och några meningar är oklara och innehåller överhoppade tankeled, t.ex. *Man ska äta bättre mat, motionera och då blir allting bra, solarium är det inget fel på, visst kostar det men ingen farlig operation* (r.35-36).

Meningsbyggnaden är varierad, men textbindningen består huvudsakligen av de vanligaste bindeorden, t.ex. de samordnande konjunktionerna *och* och *men* samt bisatsinledarna *att* och *som*. Mela använder dock även subjunktionerna *innan* (r. 11) och *eftersom* (r. 10). Med tanke på uppgiftens art hade man dock förväntat sig fler kausala och adversativa bindningar, eftersom texten ska vara av resonerande och diskuterande karaktär.

Styckeindelningen är i stort sett logisk och i dispositionen kan en röd tråd skönjas, även om sambandsmarkörerna skulle kunna vara flera. Med sambandsmarkörer menar jag språkliga ledtrådar som fogar samman tankar inom och mellan stycken till en logisk ordning. I Melas text saknas sambandsmarkörer, som t.ex. i det tredje stycket (r. 16-21) som skulle kunna bli tydligare med markörer som *en orsak kan vara* och *en annan orsak är* samt slutstycket som skulle kunna inledas med *avslutningsvis* eller *sammanfattningsvis*. Meningen på rad 40 har inget tydligt sammanhang med meningen dessförinnan och här skulle man kunna förvänta sig en sambandsmarkör som t.ex. *Slutsatsen blir att...*

I inledningen och avslutningen anknyter Mela till texthäftet genom väl valda citat, vilket ger texten en slags inramning och cirkelkomposition.

Lores text

De delar av Lores text som är markerade med kursiv stil är direkt avskrivna från texthäftet. Ibland har han gjort fel vid själva avskriften.

(1) *En tredjedel av sveriges befolkning kan tänka sig göra en patikoperation.*

*Tjugotusen svenskar förändrar sitt utseende med kirurgins hjälp varje år. Den här siffran kommer att öka i dom närmaste åren. Det kommer att bli mycket vanligare att göra en platikoperation inom dom närmaste åren. Det kommer bli (5) allt mycket att vara vacker och smal. För att det har alltid varit så t. ex. på 1800-talet var att man skulle ha vit genomskinlig hy. Dom flesta var landet kvinnor och jobbade inom jordbruket. De blev brunbrända. Men minorten var överklassen kvinnor och dom kunde va hema så att dom kunde bevara hyn vit och jämn.*

(10) *Det var tecken på att vi är rikare än er så vi behöver inte arbeta. Men sen kom det industriella genombrottet och den stora urbaniseringen som dom flesta flyttade till stor städerna och jobbade i fabriker.*

*Men nu blev det tyvärr. Man skulle vara brunbränd. Men själva verket är det inte brunheten i sig som återvänt. Det var tecken på att man var*

(15) rik och kunde hålla sig ute.

Vad är orsakerna till fetsugning eller med finnare språk lipectomi? Är vi latta? Då menar jag ”pallar” vi inte träna?

Man behöver inte gå till gymen om man inte vill. Det finns många variater. En bra variat är kortövningar som både tröttar ut kroppen snabbt och spar(20) tid. Löpning och rörelse med tynder i händerna och hopp, antingen höjdhopp eller längdhopp eller tresteg.

Det är nåt du bör tänka på. Öka gradvis ju mer du tränar. Men säg till själen måste få tid att vila sig, men dock inte så att den förslappas utan så att den hämtar sig.

(25) Det kanske är för att vi äter helt fel?

I dom västerländska länder mat finns i överflöd, men smalmat är ingen billigt mat *vill man ”bevara” figuren ska man enligt experternas dietlistor – äta broccoli, kyckling, grillad, utskuren biff, rostbiff stälkerlri, räkor, tomatrer, championer, färskt gurka , musslor.*

(30) Ny resultat har laggt fram från tandläkare förbun om att dagens fyraåringar blir feta vuxna med hål i tänderna. Det är för att nästan alla förskolor serverar sötande mellanmål till barnen. Och sötande mellanmål är grunde till dom flesta sjukdomar.

### *Kommunikativ och innehållslig kvalitet*

I denna text har skribenten missuppfattat ämnet genom att förbise att perspektivet ska vara nutid. Efter sin inledning, som inte markeras som citat och där ingen källhänvisning ges, ger Lore en historisk tillbakablick med exempel på hur skönhetsidealen var förr. Det första ledet av uppgiftens instruktion (en presentation av hur människor ändrar sina utseenden) berör han endast flyktigt i den problemformulering som inleder det tredje stycket. Därefter uttrycker Lore sin åsikt om träningsmetoder och ger handfasta råd om hur vi kan träna våra kroppar och vad för slags mat vi bör äta. Denna del efterfrågas inte i uppgiften. Däremot efterfrågas tänkbara orsaker till varför människor förändrar sina utseenden, något som Lore inte resonerar om. I stället kastas man som läsare in i olika ämnen. Han tar inte heller ställning till uppgiftens fråga och någon avslutning finns inte. Texten är inte självbärande, eftersom den inte går att förstå utan relation till uppgiften. Vad som är Lores tankar och vad som är hämtat från texthäftet är oklart.

### *Språklig kvalitet*

Det övergripande intrycket av Lores text är att den är osammanhängande, talspråklig och visar på en osäkerhet vad gäller uppbyggnad och stil, vilket accentueras av lexikala och grammatiska fel samt rena skrivfel. Det som gör att texten ger ett talspråklig intryck är bl.a. ordval, t.ex. ”*pal-lar*” (r. 17) och *nåt* (r. 22). Tilltalet skiftar mellan ett direkt *du* eller *vi* ( r. 10, 16, 25), *er* (r. 10) och *man* ( r. 13, 14, 17). Dessa perspektivbyten bidrar till det osammanhängande intrycket, vilket också bristen på sambandsmarkörer gör, t.ex. *utan* som kunde knyta ihop meningarna på rad 14 och 15 och *En annan orsak till...* som skulle kunna förtydliga det näst-sista stycket (r. 25). Flera delar är direkta avskrifter från texthäftet, vilket kan tolkas som att Lore är osäker på sin skriftspråksförmåga och förmodligen inte heller har förstått alla ord och sammanhang i texthäftet. Stavfel och/eller skrivfel finns på nästan varje rad.

Lexikonet består av vardagliga, vanliga substantiv, t.ex. *löpning, händerna, höjdhopp* (r. 21-22) och enkla verb. Onödig upprepning av *dom närmaste åren* (r. 3, 4) och särskrivning som *stor städerna* (r. 12) förekommer. Ord som t.ex. *urbanisering och det industriella genom brottet*, visar på mer abstrakt skriftspråk och skolrelaterad språkanvändning, men dessa ord är alltså (felaktigt) avskrivna från provets texthäfte.

Exempel finns på felaktig kongruensböjning, *dom västerländska länder* (r. 26) och *ny resultat* (r. 30), alltså brott mot regeln om dubbel bestämdhet. Genitiv-s saknas i *överklassen kvinnor* (r. 8). Lore försöker, i likhet med Mela, finna idiomatiska uttryck, *i dom närmaste åren* (r. 3). Några utbyggda nominalfraser förekommer, t.ex. *kortövningar som både tröttar ut kroppen* (r. 19). Talspråksformen *dom* sammanblandas med skriftspråksformen *de* (r. 3, 4, 7).

Meningsbyggnaden är emellanåt felaktig och ofullständig, vilket gör att vissa delar av texten blir obegriplig, (r. 4-7). Ordföljdsfel, t.ex. *I dom västerländska länder mat finns i överflöd* (r. 25, 26) och felaktig tempusanvändning (r. 14-15) bidrar till oklarheterna. I stort sett används huvudsatser som binds samman med *men* och *och*.

Texten består av två delar – en historisk tillbakablick och därefter råd om god livsföring. Inom dessa två delar kan en röd tråd emellanåt skönjas genom de retoriska frågor Lore inleder två av sina stycken med (r. 16-17 och r. 25). Dock är den övergripande dispositionen rörig och oklar och det är svårt att urskilja någon tydlig struktur i de fem marke-

rade styckena. Styckena handlar om hur skönhetsidealen var förr, om träning, om smalmat och slutligen om orsaker till barns dåliga tandhälsa utan några sambandsmarkörer mellan styckena, med undantag av den adversativa konnektivbindningen *men* (r. 7, 11, 13). Tankeluckor visar sig i de många hoppen och tvära kasten mellan och inom styckena; t.ex. inleds det femte och sista stycket med ett *det* (r. 25), vars syftning är oklar.

I det följande ska jag granska två enspråkiga elevers texter. Båda eleverna, Beata och Per, har betyget godkänt från kursen i svenska A.

Beatas text:

(1) Spegel, spegel på väggen där, säg mig vem som vackrast i världen är?

Vad är dagens skönhetsideal? Om man är kvinna gäller det att vara trådsmal men ändå vara välutrustad. Viktigt är att följa modet och se ut som en kändis. Om man är kille ska man ha biffiga muskler, två ögonbryn, snygg frisyr (5) och följa modet.

Men det har inte alltid varit så här. I Lotte Möllers bok "Självsvält" (1979) berättar hon om gamla skönhetsideal. I alla tider har det varit vackert att vara smal, men alla har inte haft möjlighet till detta för att det kräver tid och pengar, vilket de flesta inte har.

(10) På 1800-talet skulle man ha vit hy då det ansågs vara fint. De som arbetade med jordbruk hela dagarna blev väldigt solbrända och bruna och man såg ner på dem.

Idag är det annorlunda. Solbränna har blivit en statussymbol och ett tecken på att man har råd att åka utomlands eller att man har tid över till att njuta i (15) solen. Man försöker även att bli brunare genom att använda kastanjevatten och man kan besöka solarier för att få den rätta färgen. Men solbränna är dock ett harmlöst ideal.

Vad människor borde bekymra sig om idag är att tjugotusen svenskar förändrar sitt utseende med hjälp av plastkirurgi varje år.

(20) Människan letar efter den perfekta kroppen och många låter operera sig för att nå ett mål. Plastkrurgin är helt otrolig.

Du kan flytta, förstora, ta bort och minimera delar av din kropp. Du kan genom ett enkelt ingrepp få bort fett från dina lår och mage.

Men med operationer löper man alltid risker, att någonting kan gå fel, att (25) resultaten inte blir bra, vilket kan få livsavgörande konsekvenser. Det

har även varit omtalade dödsfall inom branschen.

Vad är det då som gör att människor inte kan vara nöjda med sig själva, sina kroppar? Faller alla för medias påverkan i vårt skönhetsfixerade samhälle? En känd författarinna skrev en bok om kvinnor med budskapet att de skulle (30) vara nöjda med sig själva. Den blev väldigt populär och gjordes senare till film – ”F.d. fruars klubb”. Den blev en stor succé och en ny sorts ”Girl Power” föddes. Författarinnan dog dock på ett operationsbord när hon skulle göra en ansiktslyftning. Väldigt ironiskt, inte sant?

Visst vill alla vara vackra och smala, men till vilket pris? Man behöver inte (35) göra drastiska eller livshotande förändringar. Genom att leva sunt, både vad gäller mat och motion, ser vi fräscha ut. Dessutom tycker jag att en vacker insida är vackrare än en tjusig utsida.

### *Kommunikativ och innehållslig kvalitet*

Beatas text visar på god kommunikativ kvalitet och är självbärande. Den uppfyller uppgiftens krav då den presenterar hur människor kan ändra sina utseenden, diskuterar och resonerar, om än väldigt kortfattat, om orsakerna till detta. Det som saknas i texten är en utvecklad diskussion om tänkbara orsaker till människors benägenhet att förändra sina utseenden. I stället ger Beata ett historiskt perspektiv och ironiserar också om skönhetsideal med sin anekdot om en känd författarinna. Slutligen tar Beata tydligt personlig ställning i frågan. Hon refererar på ett tydligt och relevant sätt till texthäftet, med korrekta källhänvisningar.

### *Språklig kvalitet*

Grammatik och idiomatiska uttryck är i stort sett korrekt använda, vilket man kan förvänta sig av en enspråkig elev. Ordvalet är varierat och till stora delar abstrakt, t.ex. *statussymbol* (r.13) och *harmnlöst ideal* (r. 17). Idiomatiska uttryck vållar inga problem för skribenten, t.ex. *nå ett mål* (r. 21) och *löper / .... / risker* (r. 24).

Meningsbyggnaden är varierad, t.ex. med flera spetsställda bisatser (r. 2, 4, 35). Textbindningen är tydlig och sambandsmarkörerna hjälper läsaren att följa textens röda tråd, t.ex. *dock* (r. 32) och *dessutom* (r. 36).

Stilen är lättsam, bl.a. genom att den emellanåt vänder sig direkt till läsaren, t.ex. genom den retoriska frågan (r. 33). Andra retoriska frågor (t.ex. r. 2, 34) hjälper läsaren att följa med i texten. Dispositionen är tydlig, i synnerhet är inledning, med ett citat, och avslutning, med ett tydligt ställningstagande, väl uttryckta och ger en god inramning av texten.

Nästa exempel på en lösning av det nationella provet är skrivet av Per, som har valt en annan uppgift än de föregående. Instruktionerna är följande:

Uppgift: Storlek större

I västvärlden blir vi allt tyngre och barn och tonåringar har ofta redan i tidig ålder blivit för tjocka. Uppllysning om hälsofaran tycks inte ändra på detta förhållande. Vad kan vi göra för åstadkomma bättre matvanor och en sundare livsstil?

I en dagstidning pågår en artikelserie om människors matvanor och eventuella brist på motion. Du bestämmer dig för att skriva till tidningen och ge din syn på ämnet.

*Skriv en artikel. **Resonera** med hjälp av texthäftet och egna erfarenheter om olika tänkbara orsaker till den tilltagande fetman. **Förklara** hur du själv ser på människors matvanor och **ge förslag** på hur du tycker att man kan leva sundare.*

Eleverna ska skriva en artikel och förväntas resonera om och förklara människors tilltagande fetma och ge förslag på hur man kan leva sundare.

Pers text – ”Storlek större”

(1) Vårt största folkhälsoproblem, bristen på motion och ickenärande kost, kan du varje dag läsa om i ett tiotal skrifter. Men problemet kvarstår, för skrifter kommer fortfarande med nya lösningar. Säkert fungerar en eller flera av dessa idéer men inte för alla. Vi har ju olika förutsättningar.

(5) Problemet kan delas upp i två delar, båda beroende av varandra. Första delen behandlar det mänskliga bränslet, kosten. Likt ett motordrivet fordon fungerar den mänskliga kroppen bäst med rätt form av bränsle. Vad som skiljer i denna liknelse är att kroppen även behöver rätt mängd bränsle. Så för att fungera optimalt behöver min kropp rätt form av mat och rätt intag.  
(10) Med rätt mängd och intag menas små men näringsriktiga mål som intas flera gånger om dagen, ca 6 st. Stora mål innebär mer energi vilket resulterar i att kroppen ställer sig i ett nödläge – den tror att en svältperiod är på väg, eftersom så mycket energi intas. Resultatet blir att kroppen lagrar fett istället för att förbränna det. Viktigt är också att inte äta energirik mat timmarna  
(15) innan sömnen, detta för att förbränningsapparaten i kroppen behöver sin vila under natten.

Andra delen behandlar motion. Många personer skräms av bara ordet. Kanske är det associationer till någonting man inte var bra på eller intresse-



rade sig för som liten – t. ex. idrott i skolan. Men motion behöver inte nöd(20) vändigtvis handla om idrott eller sport, eller inte ens någon större ansträngning. Motion kan vara en morgonpromenad att starta dagen med. Valet av cykeln framför bilen, valet av trapporna framför hissen, valet av att aktivt leka med ditt barn kan vara positivt, även om det kräver ansträngning.

Så vad gav dessa upplysningar dig nu? Förmodlingen inte tillräckligt för att (25) skapa ett bättre liv. Kanske lika mycket som hälsoskrifterna ger? Det är ju alltid en del, lite kött på benen.  
Men det krävs mer.

När vi talar om hälsa och att förändra sin livsstil är nyckelordet: Vilja. Detta är vad som krävs för att förändra sina kostvanor och sitt sätt att leva. Har (30) man viljan så kan man alltid lyckas, och det gäller alla människor. För vuxna människors del tycker jag att man på egen hand kan skall skaffa sig den information och upplysning som krävs för att förbättra sig själv – att ta hand om sig själv och ha rätt att kallas för vuxen. För barnens del är det dock annorlunda. Här krävs förmyndare som kan servera rätt form av mat (35) och som sätter begränsningar. Med begränsningar menar jag till exempel tidsbegränsningar för hur länge ett barn får se på TV och sitta framför datorn. För vad gäller barnens fetma är det inte bara dålig kost och godis som är farligt, utan deras stillasittande aktiviteter som TV-spel och datorn.

Min slutsats är: Som vuxen finns flera hundra olika sätt att komma i form (40) och äta rätt, vad som krävs är viljan. För barnen måste föräldrar sätta hårdare och fler krav. Och det viktigaste: Viljan!

#### *Kommunikativ och innehållslig kvalitet*

Texten visar en god kommunikativ kvalitet och den uppfyller uppgiftens krav. Eleven resonerar om orsaker till den tilltagande fetman, dock utan att tydligt referera till texthäftet eller hänvisa till egna erfarenheter. Förklaringar om hur skribenten ser på människors matvanor och egna förslag till förbättringar ges dock. Han utvecklar och motiverar sina åsikter på ett tydligt sätt, t.ex. då han resonerar om det som han kallar för *nyckelordet: Vilja* (r. 28).

#### *Språklig kvalitet*

Per visar en grammatisk och lexikal säkerhet, vilket man kan förvänta sig. Det abstrakta och skolrelaterade språket är rikt, med ord som t.ex. *förutsättningar* (r. 4), *det mänskliga bränslet* (r. 6), *nödläge* (r. 12), vilka används korrekt. Några ordval kan förefalla lite märkliga, t.ex. *förmyndare* (r. 34). Idiomatiska uttryck används med säkerhet, t.ex. *på egen hand* (r. 31), *kött på benen* (r. 26).

Meningsbyggnaden är varierad och i stort sett korrekt.

Den skriftspråkliga stilen är väl anpassad till situationen. Retoriska frågor (r. 24, 25) används på ett relevant sätt. Liknelser, *likt ett motordrivet fordon* (r. 6), metaforiska uttryck, *kött på benen* (r. 28) och upprepadet av *valet av* (r. 22) visar på att Per har stilistiska medel till sitt förfogande.

Dispositionen är klar och tydlig med en inledning som berör uppsatsens syfte och med ett ställningstagande i avslutningen. Sambandsmarkörerna ger texten en god struktur: *Första delen* (r. 5-6), *Andra delen* (r. 16) samt *Min slutsats är* (r. 40). Textbindningen är varierad med sam- och underordningar. Den tydliga styckeindelningen, strukturen och textbindningen gör att textens röda tråd är lätt att följa.

## 8.2 Sammanfattande analys och kommentar

Det som är gemensamt för skribenterna är att de har viss kännedom om hur man utformar en artikel och där verkar uppgiftsinstruktionen varit till god hjälp. Mela, Beata och Per löser uppgifterna på ett relevant sätt, men inte Lore (som inte heller fick godkänt betyg på provet). Lore verkar ha haft svårt att tränga in i texthäftet och skapa sig ett sammanhang. Dock utvecklar Lore olika strategier för att klara uppgiften och arbetar efter sina förutsättningar. Pers text är i jämförelse med de andras omfångsrikare och har en mer resonerande karaktär, bl.a. för att han utvecklar sina åsikter.

Det som skiljer texterna åt är bl.a. graden av talspråklighet som avspeglas i ordval och meningsbyggnad i Melas och Lores texter. Meningsbyggnaden är i synnerhet i Lores text emellanåt ofullständig och innehåller flera ordföljdsfel, vilket gör flera meningar och sammanhang obegripliga. Lores text tycks också ha problem med kongruensböjning.

Ytterligare en aspekt som skiljer texterna åt är textuppbyggnaden. Sva-eleverna verkar ha svårare att skriva en sammanhängande text – tankehopp och tankegångar som inte utvecklas gör det svårt att följa textens röda tråd. Detta kan bero på att eleverna alltför fort har fått möta kognitivt krävande uppgifter utan kontextuellt stöd (se Cummins modell fig.2 s.17). En brist på sambandsmarkörer är gemensamt för sva-elevernas texter och det är ofta svårt för läsaren att få grepp om vilka samband som gäller. För att signalera samband inom satser använder

sva-eleverna oftast enkla konjunktioner och i några fall subjunktioner. Det som förväntas av texttypen är fler konnektiva bindningar som signalerar kausala samband, vilket alltså saknas i Lores och Melas texter. Beatas och Pers texter ger ett mer stilsäkert och koherent intryck och har flera tydliga sambandsmarkörer, t.ex. *dock* och *dessutom*, samt en smidigare och mer varierad textbindning, där flera subjunktioner används, t.ex. *vilket*, *eftersom* och *istället för*. Det som också visar på skillnader är styckeindelningen, som kan vara till hjälp för att förstå tankekedjor. Den fungerar sämre i Melas och Lores texter än i ”jämförelsetexterna”. I synnerhet förstärker Lores styckeindelning ytterligare den redan bristfälliga koherensen. En annan aspekt på textupbyggnaden är tilltal eller perspektiv, vilket är mer oklart och rörigt i framför allt Lores text.

Sva-eleverna verkar behöva utveckla textupbyggnad, ordförråd, meningsbyggnad och uppbyggnad av nominalfraser. Framför allt behöver Lore stöd vad gäller språkets formella aspekter. När vissa språkliga strukturer dyker upp i sina sammanhang, som här i sva-elevernas textskapande, kan de behöva bearbetas och befästas genom en individualiserad undervisning. Det är vid sådana tillfällen som eleverna är som mest mottagliga för formfokuserad undervisning. Förutom en emellanåt formfokuserad undervisning behöver sva-elever, och förmodligen de flesta elever, bli mer medvetna om sambandsmarkörer och dispositionssätt för att deras texter ska bli tydligare.

Även om jag anser att den ökande språkliga mångfalden i vårt samhälle bör ge en större acceptans och respekt för språklig variation, så är behärskning av standardspråket i tal och skrift en förutsättning för delaktighet i yrkesliv och utbildning. Det är uppenbart att mina informanter behöver utveckla sin skriftspråkliga kompetens. I intervjuerna ger flera av dem också uttryck för att de vill och anser sig behöva skriva mer samt få mer respons på sina texter.

Huruvida textmönster och genremedvetenhet utvecklas bäst genom socialisation eller undervisning är en fråga som Kuyumcu (2004:580f) diskuterar. Hon sätter nyretorikens påstående att man lär sig genrer bäst implicit genom socialisation (Freedman 1987) mot den australiensiska Sydneyskolan (Martin 2002), som hävdar att man behöver explicit och strukturerad undervisning för att uppnå genrekompentens. Sydneyskolan definierar genrer som strukturerade, målinriktade och sociala processer, där kontext och språk ömsesidigt konstituerar varandra. Var genre har

sitt specifika syfte, mönster för övergripande disposition, textbindning, ordförråd och grammatik. Gibbons (2002:57f) menar att en del skribenter i skolan producerar texter som påminner om nedskrivet tal, på grund av att de inte behärskar de konventioner som utmärker olika typer av texter. Detta visar mina informanttexter tydligt på. Eftersom det tar lång tid att bli medveten om dessa konventioner, måste eleverna få explicit undervisning i de nya genrer de möter i skolan.

En av andraspråksundervisningens uppgifter måste vara att tydliggöra hur normer och konventioner ser ut för olika typer av texter, i funktionella sammanhang både i och utanför skolans värld. Här borde undervisning i svenska som andraspråk spela en mycket central roll. Deras diskursiva skrivande behöver alltså ägnas mycket mer uppmärksamhet.

Det är också viktigt med ett kreativt förhållningssätt och att det eleverna ska skriva och läsa om berör och engagerar dem.

# III SAMMANFATTANDE DISKUSSION OCH FRAMÅTBlick

## 9. Sammanfattning och diskussion

I föreliggande kapitel knyts de olika undersökningarnas viktigaste resultat samman och diskuteras mot bakgrund av avhandlingens huvudsyfte: Vilket berättigande har ämnet svenska som andraspråk på gymnasienivå?

Jag är medveten om att det utifrån mina i huvudsak kvalitativa studier inte går att generalisera några resultat. Däremot går det att tolka och diskutera resultaten, vilket jag gör i första avsnittet, för att i det andra vidga blicken och diskutera ett övergripande och framtida perspektiv.

### *9.1 De olika perspektiven*

Utifrån skolans perspektiv har jag undersökt vilket urvalsförfarande Malmös gymnasieskolor har använt sig av för att finna elever som kan ha nytta av att läsa svenska som andraspråk. Jag har också intervjuat en skolledare och fyra lärare.

Det testförfarande som genomfördes vid tidpunkten för min undersökning lämpar sig enligt min uppfattning mindre bra för att finna de elever som har behov av undervisning i svenska som andraspråk.

Testet riktar sig till alla elever och ger knappast en rättvis bild av andraspråkselevens läskunnighet och visar inte heller var andraspråkseleverna befinner sig i sin språkutveckling. Flera av de intervjuade lärarna efterlyser performansanalyser av elevtexter och ordkunskapstest för att finna de elever som kan tänkas ha behov av att läsa kursen i sva.

Vad gäller lärarnas syn på ämnet svenska som andraspråk handlar undervisningen i stor utsträckning om att kompensera brister. En av lärarna uttrycker dock att undervisningen bör vara additiv och tillvarata elevernas erfarenheter. Det innehåll som lärarna anser vara viktiga inslag i sva är ord- och begreppsförståelse som en hjälp på vägen till ett skolrelaterat språk. De betonar också att andraspråkseleverna måste få möjlighet att vidga de svenska referensramarna. Lärarna och skolledaren påpekar dessutom vikten av att andraspråkseleverna får utveckla sina modersmål, vilket Thomas & Collier nämner som en viktig faktor för ämnesförståelse och allmän skolframgång. Att skolans personal behöver fortbildning om tvåspråkighet och språkutveckling framhölls också.

Självklart måste andraspråkseleverna få stöd och hjälp för att nå en god kompetens i målspråket. Men att enbart fokusera på de ”luckor” i språket som eleverna anses ha är ett förhållningssätt som överensstämmer med det som Cummins kallar för ”subtraktivt och kompensatoriskt” (se fig.1, s. 16). Ett sådant bristtänkande hos lärare visar även Lahdenperäs (1997) och Parszyks (1999) studier på, vilka jag närmare har presenterat i min forskningsöversikt. Eleverna blev i deras undersökningar betraktade som bärare av problem och skolsvårigheter.

När skolan verkar fokusera på andraspråkselevens brister, kan det vara svårt att finna att sva har berättigande som ett eget kärnämne på gymnasiet. Dock uttrycker en av lärarna i min undersökning att undervisningen inte bör fokusera på brister, utan ta tillvara elevernas erfarenheter, ”de är inga tabula rasa” ( band IV) och detta visar att ett annorlunda förhållningssätt också råder. Alla lärarna nämner dessutom att den lilla undervisningsgruppen som sva-gruppen oftast består av inget trygghet, vilket kan vara skäl till att behålla ämnet.

Det andra perspektivet är elevernas och baseras på en enkät samt elevintervjuer. Det enligt min uppfattning anmärkningsvärda resultatet av enkätundersökningen är att en majoritet av eleverna inte anser sig ha haft möjlighet att välja svenskämne och att de inte anser sig ha fått någon information om innehållet i ämnet svenska som andraspråk. Elever har

visserligen, som vi alla, en benägenhet att glömma bort information som ges, men de signaler som enkätresultaten ger måste ändå tas på allvar. Enkätresultaten visade även att det är färre som läser sva på gymnasiet än i grundskolan samt att det finns ett samband mellan att lära läsa och skriva på sitt modersmål, att tala svenska i mindre utsträckning och att välja att läsa sva. Dock måste man i detta sammanhang ta i beaktande både bristen på information om gymnasiets sva-ämne och att elever inte ansåg sig ha fått välja svenskämne.

Informanterna menar att det var testresultaten som gjorde att de slutligen valde att läsa sva. Eleverna verkar inte ha haft möjlighet att göra några genomtänkta val och verkar också vara oklara över skillnaderna mellan de två svenskämnena. Likaså verkar det råda förvirring kring huruvida sva enbart är ett stödämne eller om det är likställt med modersmålssvenska och om ämnet ger högskolebehörighet eller inte.

Några elever uttrycker att sva innehåller mer grammatik, ordkunskap och språkförståelse än modersmålssvenskan och att de uppskattar detta. Dessutom menar de att de känner sig tryggare i klassrumssituationen i sva i jämförelse med modersmålssvenskan. Deras erfarenheter och olika språkkunskaper blir i ringa grad synliggjorda i ämnet eller i skolans ämnen i allmänhet. Två elever uttrycker att de lär sig mer om ”svenskhet” i modersmålssvenskan och en elev tror att det skulle vara mer fördelaktigt att enbart kunna svenska. Denna föreställning om ”svenskhet” kan tolkas som att det finns en etniskt, kulturellt och språkligt homogen befolkning och kan påverka inställningen till både svenska som andraspråk och modersmålsundervisningen på ett negativt sätt. De båda ämnena ska betona och erkänna att elever kan ha en tillhörighet i andra språk och kulturer, men frågan är om denna olikhet får värderas positivt i skolan. Att tillhöra majoritetskulturen, och att förankra elever i denna, verkar vara viktigt för lärare och många elever fogar sig i detta välvilliga förhållningssätt, enligt mina erfarenheter.

Sammantaget kan elevintervjuernas och enkätens resultat tolkas på flera sätt i relation till frågan om sva:s berättigande på gymnasiet. Några medvetna och välmotiverade val görs inte av eleverna, vilket innebär att ämnets existens kanske kan ifrågasättas. Dock visar bristen på information framför allt att ämnet inte prioriteras eller ens uppmärksammas av skolledare eller skolmyndigheter. Om man ska kunna motivera elever att på ett medvetet sätt välja sva förutsätter det att kursen ses som ett erbjud-

dande och att saklig information tydliggör ämnets innehåll, gärna i jämförelse med modersmålssvenskan. Utifrån elevintervjuerna är alla utom en nöjda med undervisningen i sva och utifrån informanternas perspektiv verkar ämnet därför ha ett berättigande.

Det tredje perspektivet utgörs av en granskning av styrdokument (i jämförelse med modersmålssvenska) och undervisning i sva, ställda mot ett antal pedagogiska riktlinjer. Många syftesbeskrivningar och strävandedemål är identiska för de båda ämnena och de skillnader som finns är motiverade, såsom att andraspråkselever har en annorlunda inlärningsprocess av målspråket, som behöver stödjas, och att de ska utveckla en förmåga att reflektera över sin tvåspråkighet. Dessa skrivningar överensstämmer med de pedagogiska riktlinjerna. Det som saknas är skrivningar om kritisk språkmedvetenhet och medvetenhet om skolrelaterat språk, liksom om interaktionens och kontextualiseringens betydelse för förståelsen, vilka alla är mycket viktiga aspekter i detta sammanhang. Det innehåll i styrdokumentet som kan ifrågasättas är de vaga och oklara ordvalen och formuleringarna, vilka jag redogjorde för i kapitel 7. För att sva ska bli mer synliggjort och få ett grundmurat existensberättigande måste kursplanen bli tydligare och utförligare.

Det som inte uppmärksammades i vare sig planering eller under de lektioner jag var närvarande vid var reflektioner kring flerspråkighet och andraspråksinläring, det kontrastiva perspektivet samt läsning från olika tider och kulturer. Dessa områden finns alla omnämnda i styrdokumentet för sva och är aspekter som kan bidra till en additiv inriktning på undervisningen. Det som istället var i fokus för undervisningen var färdighetsträning av språkets formella sidor och många lektioner ägnades åt genomgångar av ordklasser och satsdelar. Detta påminner om vad Cummins kallar för ”bankmetoden” (se s. 18), d.v.s. läraren, som ensam styr undervisningen, fyller elevernas ”bankhjärnor” och språkformen ses överlag som viktigare än innehållet. Resultaten från det presenterade undervisningsperspektivet ger knappast stöd för ett berättigande av sva som självständigt ämne, men samtidigt måste man ta i beaktande att mitt exempel på undervisning inte nödvändigtvis är representativt.

Det fjärde och sista perspektivet består i en karaktäristik av elevtexter. Det som i stort är utmärkande för andraspråkselevernas texter är att de är osammanhängande, bl.a. för att det råder en brist på sambandsmarkörer, och har emellanåt en bristfällig meningsbyggnad. Textbind-



ningen består i huvudsak av de vanligaste bindeorden. Texterna präglas dessutom av talspråkighet och stilosäkerhet och till vissa delar liknar de nedskrivet tal. Resultaten från textanalyserna tyder på att andraspråkseleverna har ett behov av att utveckla ordförrådet och vissa grammatiska strukturer samt att bli förtrogna med olika texttypers struktur och disposition. Även om jag genom dessa analyser hamnar i bristtänkandets fälla, finns det skäl till att uppmärksamma de skriftspråkliga behov som alla elever har, och i synnerhet andraspråkselever genom deras speciella inlärningsprocess av målspråket. Vad gäller elevernas behov av stöd i sin skriftspråkliga utveckling har svenska som andraspråk ett stort berättigande på gymnasiet, vilket informanttexterna illustrerar.

## *9.2 Framåtblickar*

Sverige är idag ett flerspråkigt land med svenska som huvudspråk och förutom svenskan talas ungefär 200 andra språk. I ett globalt perspektiv finns idag ca 6000 språk fördelade på 200 nationer (Lindberg 2005). Flerspråkighet är alltså mer regel än undantag i världen. Ur ekonomiska och kulturella aspekter är flerspråkighet till gagn för samhället och forskning visar att även individer berikas av flerspråkighet. Alla människor i vårt samhälle har rätt till sina respektive modersmål och enspråkigheten får inte fungera som en allena rådande norm som inte kan ifrågasättas. Trots detta måste vi uppmärksamma att alla behöver ett gemensamt språk för att inte några grupper ska hamna i utanförskap och inte känna sig delaktiga i vårt samhälle. Synen på språklig variation och vad som är ”riktigt” kontra ”dåligt” språk måste diskuteras utifrån en förändrad språklig situation, inte minst i klassrummen. De krav man ska ställa på ett gemensamt språk är att det ska vara funktionellt och begripligt.

Vilket svenskämne som bäst gagnar elever vars primära socialisation har skett på ett eller flera andra språk än svenska är en omdebatterad och komplex fråga. Viktigt i sammanhanget är att inte betrakta elever med utländsk bakgrund eller flerspråkiga elever som en homogen grupp. Det är mot bakgrund av den ökade flerspråkigheten ibland svårt att dra någon tydlig gräns mellan första- och andraspråk. Det finns självfallet många ungdomar som har ett annat språk än svenska i hemmet, men som ändå betraktar svenska som sitt förstaspråk. Många flerspråkiga

elever når stor framgång i sina studier i det traditionella svenskämnet. Många av dem varken kan eller vill definiera vad som är deras första språk.

Naturligtvis måste variabler som kön och klass tas med i diskussioner om skolframgång. Både den socioekonomiska och den kulturella tillhörigheten har avgörande betydelse för elevers skolframgång och livsval. Föräldrars utbildningsbakgrund har visat sig vara en mer utslagsgivande variabel än etnisk bakgrund. Flera undersökningar visar att elever med högutbildade föräldrar får bättre betyg än elever från hem med lågutbildade föräldrar och att flickor generellt sett presterar bättre skolresultat än pojkar (Skolverket 2001, SOU 2000:39). Alla elever har alltså inte samma förutsättningar för att lyckas i sina studier och skolan har här ett stort ansvar för att alla barn och ungdomar ges likvärdiga möjligheter. Även om variablerna klass och kön är viktiga att ta med i diskussionen om en skola för alla, kvarstår aspekten att språklig bakgrund i sig är en faktor av stor betydelse för skolframgång.

Som jag redovisat i kapitel 1 visar rapporter och även forskning på de problem som ämnet svenska som andraspråk är förknippat med. Framför allt riktas kritik mot att elever kategoriseras utifrån etnisk tillhörighet och ”buntas ihop” i ett ämne som svenska som andraspråk (Runfors 2003). Några vill också gå så långt i sin kritik av ämnet svenska som andraspråk att de menar att det påminner om gamla tiders segregering av specialundervisning.

Rapporten från Myndigheten för skolutveckling om svenska som andraspråk (MSU 2004:757) visar att undervisningen i ämnet fungerar dåligt i Sveriges grundskolor och gymnasier. Även om undersökningen till viss del kan bedömas som metodiskt undermålig, ger den oroväckande signaler. Hälften av alla grundskolor har ingen undervisning i ämnet trots stora behov. I tjugo procent av de skolor som har undervisning i ämnet bedömer man inte elevernas språkfärdighet. I hälften av skolorna undervisar lärarna utan tillräcklig kompetens. Många elever och föräldrar vill välja bort ämnet. Författarna till rapporten kommer till följande slutsats och förslag:

De två svenskämnen bör utvecklas till ett nytt gemensamt svenskämne, såväl i grundskolan som i gymnasieskolan. Detta gemensamma svenskämne innebär att svenskämnet vidgas och får ett bredare perspektiv och att andraspråksundervisningen utvecklas som en del av svenskämnet. /\_ \_ \_/ Detta

skulle innebära att svenska som andraspråk på sikt försvinner som parallellställt och likvärdigt ämne. Nyanlända elever bör dock även fortsättningsvis läsa svenska som andraspråk i särskilda introduktionsgrupper. (MSU 2004:757, s 51)

Myndighetens slutsats och förslag verkar ha fått genomslag i de nya kursplaneförslagen (Gy 07) i svenska och svenska som andraspråk eftersom de nu visar få skillnader mellan ämnena, betydligt färre än tidigare. Förslagen ger ingen vägledning om varför det finns två svenskämnen eller hur skola och elever med föräldrar ska förstå vilka som är i behov av att läsa svenska som andraspråk. I det nya förslaget saknas bl.a. det kontrastiva perspektivet och ingenting sägs om den speciella inlärningssituation som gäller för flerspråkiga elever. Inget nämns heller om att det är en långvarig process att tillägna sig ett andraspråk. Här föranleds man att tro att Skolverket och kursplaneförfattarna tagit fasta på Myndighetsrapportens slutsatser och att på sikt återigen låta svenska som andraspråk försvinna som kärnämne och låta ett vidgat svenskämne för alla elever träda in.

Hur detta nya svenskämne skulle kunna se ut beskriver svenskämnesdidaktikerna Bergöö och Ewald:

Vi vill formulera det så att det nu är dags att diskutera hur ett brett, demokratiskt, icke-segregerande och språk- och kunskapsutvecklande svenskämne för den tid vi lever i *kan bli verklighet* i en skola vars yttersta syfte är varje elevs rätt att utveckla en stark identitet som språkande och lärande människa i en demokratisk gemenskap. Ett sådant svenskämne tar sin utgångspunkt i elevers direkta och indirekta erfarenheter, i frågor som elever och lärare tillsammans ”uppsöker, bearbetar och förhåller sig till” genom olika språkliga och estetiska uttrycksformer och läsningar. (Bergöö & Ewald 2003:41)

Denna vision av ett brett och demokratiskt svenskämne där varje elev ges möjlighet till utveckling är fortfarande inte verklighet och frågan är om denna vision är genomförbar eller ens önskvärd. I stora klasser med upp till 32 elever kommer många elever till korta och osynliggöras. Risken med ett nytt, vidgat och ”icke-segregerande” svenskämne kan bli att andraspråksfrågorna kommer i skymundan – hur ska andraspråkselevernars inlärningsprocess bli en del av svenskämnet? Skulle Lore få möjlighet att utvecklas språkligt och kunskapsmässigt i en stor klass i ett gemensamt svenskämne? Risken är att andraspråkseleverna fräntas sina möjligheter till språkutveckling utifrån sina egna förutsättningar och behov. En sådan

oreflekterad strävan efter normalisering är inte förenlig med synen på mångfald som självklar och berikande.

Även om kritik av sva:s innehåll och organisation kan vara befogad, och trots att ämnet sägs ha dålig status, kan detta inte vara anledning till att låta ämnet bli en del av svenskämnet och försvinna som ett självständigt ämne. Istället för att fokusera på ämnets brister borde implementering och uppföljning av sva få ett bättre stöd och mer resurser. Jag anser att det finns många goda skäl för att behålla svenska som andraspråk som ett eget ämne på gymnasienivå. Detta ämne behöver dock utvecklas, förändras och organiseras på annat sätt.

Det finns många flerspråkiga elever med uppenbara behov av undervisning i svenska som andraspråk i små grupper där de kan erbjudas professionellt stöd för sin språkutveckling på sina egna villkor. Att en elevgrupp deltar i undervisning i sva några få timmar i veckan ska inte behöva upplevas som exkluderande. Det måste betonas att sådana undervisningsinsatser naturligtvis ska erbjudas elever utifrån dokumenterade språkliga behov och inte rutinmässigt påtvingas elever ”med utländsk bakgrund” eller elever med olika slags inlärningssvårigheter.

Hur urvalet ska ske borde Skolverket ge tydliga riktlinjer för, så att en rättvis möjlighet till relevant undervisning i svenska ges till alla flerspråkiga elever. Forskningsinsatser bör därför riktas för att utveckla lämpliga diagnosmodeller som kan fånga upp elever med behov av särskilda undervisningsinsatser. Information om varför elever kan ha nytta av ämnet bör tydliggöras i nationella skrivelser och översättas till flera av våra invandarspråk så att alla föräldrar kan ta del av saklig information. Efter detta kan elever få göra sina val och då i dialog med föräldrar och lärare. Thomas & Collier förespråkar berikande s.k. dubbelriktade (dual) program där undervisning sker på båda språken. Sådana program kan, med undantag för språk som spanska och arabiska, vara svåra att genomföra i Sverige, där ca 150 språk finns representerade. Dock kan programmets synsätt att andraspråkselever är en tillgång för hela skolan betonas samt att ett samspel är viktigt mellan elever och välutbildade lärare.

Att få lärare har erfarenhet av ämnet från sin egen skoltid och att ämnet är nytt och saknar tradition och en väl utvecklad praxis borde föranlett omfattande implementeringsåtgärder, vilka dessvärre har lyst med sin frånvaro under de tio år som ämnet utgjort ett eget ämne. Trots att Kommittén för svenska språket för över fyra år sedan gav konkreta

förslag på åtgärder i sitt betänkande (se s. 33 eller SOU 2002:27 s. 337-342) har ingenting hänt. Vi vet ingenting om hur kursplaner tolkas och implementeras i den konkreta undervisningen. En gedigen utbildning i svenska som andraspråk borde vara obligatorisk för alla svensklärare. Dessutom vore en konkret och enkel uppgift att se till att ämnet får bra schemapositioner, så att lektionerna inte slentrianmässigt förläggs till sena eftermiddagar. Att de båda svenskämnen läggs parallellt är lämpligt, eftersom organisationen då kan bli mer flexibel. Periodvis kan ämnen samläsas (fortfarande med olika kursplaner) och eleverna undervisas av två lärare, båda med behörighet i svenska och svenska som andraspråk.

De åtta riktlinjerna för undervisning för andraspråksinlärare (se avsnitt 7.1) kan möjligtvis fungera i den bästa av världar. Skolan har svårt att leva upp till dessa, eftersom verkligheten präglas av knappa resurser, begränsad undervisningstid och ont om tid för reflektion, ämnesfördjupning och pedagogiska och metodiska diskussioner. I stället spenderas mycket tid på konferenser och studiedagar som alltför sällan berör undervisningsfrågor. Det ska dock understrykas att det också finns exempel på undervisning i sva som uppfyller många av de riktlinjer som jag anser vara av värde för andraspråkselever. Jag hoppas på att framtida klassrumsorienterad forskning i sva kan visa goda exempel.

Mycket skulle kunna rymmas inom sva, men eftersom undervisningstiden under första året på gymnasiet för närvarande endast innehåller hundra timmar svenska eller svenska som andraspråk blir lärare och elever tvungna att prioritera. I alla skolämnen bör den språkliga dimensionen betonas och i synnerhet i sva. Ämnet är i högsta grad ett språkämne och de språkliga aspekterna bör innefatta ett kontextuellt stöd som successivt avtar, så att eleverna efterhand får förtrogenhet med det abstrakta skolrelaterade språket och relevanta skolgenrer och utvecklar en metalingvistisk kompetens, kritisk språkmedvetenhet samt större ordförråd. Färdighetsträningen är viktig, men får inte isoleras och formaliseras. Momenten bör integreras till helheter i utmanande och intressanta teman där elevers erfarenheter tillvaratas och där ett samarbete med andra ämnen sker.

Den pedagogik som Cummins (1996, 2000, 2001) betecknar som transformerande där en ömsesidig interaktion och en helhetssyn på språket är centralt, liksom fokuseringen på innehåll och budskap, bör läggas

till grund för ämnet. Eleverna ska kunna relatera ämnesinnehållet till sin egen och gruppens situation och kunna analysera de frågor som påverkar deras liv. Att eleverna får bidra med vad de redan kan förmedlar att deras tidigare erfarenheter och unika kulturella, och inte minst språkliga, kunskaper är viktiga.

Många ungdomar, och återigen i synnerhet många med utländsk bakgrund, inser de samhällsliga strukturerna och förlorar kanske ibland motivationen för skolarbetet eftersom de kan känna sig fastlåsta i en och samma samhällsklass. Vilken framtid går de till mötes? Varje dag möter de invandrare som antingen är arbetslösa eller har sämre betalda arbeten, t.ex. städare på skolan och på andra offentliga ställen. Vilka står i matständer ute på stan, vilka är vårdbiträden på sjukhusen och vilka kör taxibilar? Hur många akademiker, journalister, skolledare, lärare och beslutsfattare med utländsk bakgrund möter de? Den transformerande pedagogiken kan få eleven att känna tilltro till att han eller hon kan förändra strukturer och bli delaktiga i och få tillträde till olika arenor i vårt samhälle.

En prioritering och utgångspunkt för undervisning i sva och svenska kan vara läsning av skönlitteratur, som rätt använd kan ge elever både språkliga och sociala insikter. Didaktikforskaren Gunilla Molloy skriver:

Jag menar att horisonter kan vidgas, fantasin kan uppövas och inlevelseförmågan kan öka om man läser, skriver och talar om texter av olika slag. I skolan har eleverna möjlighet att lyssna till andras läsningar och andras uppfattningar. I mötet med läraren, litteraturen och eleven skulle såväl vuxna som tonåringar kunna vara aktivt medskapande genom att skriva och läsa om sina liv och andras. En möjlig väg för tolerans för andra människors livsvillkor och tänkesätt skulle kunna öppnas för läsare i olika åldrar genom mötet med skönlitteratur i skolan. (Molloy 2002:330)

Detta citat speglar väl vad perioder med samläsning i de båda svenskämnen kan åstadkomma med lämplig metodik, rimlig gruppstorlek samt gott om tid. Dock är det inte enbart tolerans som kan utvecklas genom litteraturläsning, utan konflikter kan synliggöras och diskuteras. Etikforskaren Elisabeth Gerle (2003) menar att det idag finns en begreppsfrskjutning från *konfliktlösning* till *konflikt hantering*, eftersom lösningar inte alltid är möjliga: ”Tanken är också att markera att konflikter är något vi alltid kommer att leva med och något som ingår i allt samliv även i freds-

tid” (Gerle 2003:164). Litteraturläsning kan alltså, enligt min mening, även bidra till konflikthantering.

I globaliseringens tidevarv måste en utvidgning av litteraturläsningen ske så att icke-europeiska länder och kulturer också uppmärksammas. Dessutom börjar i Sverige en rik litteratur av författare med erfarenhet av invandrarskap växa fram, som t.ex. Jonas Hassen Khemiris *Ett öga rött* och Marjaneh Bakhtiaris *Kalla det vad fan du vill*. Här ifrågasätts normer om enspråkighet, samhällets maktförhållanden och majoritetens syn på minoriteter. Komparativa studier kan bedrivas genom läsning av olika berättelser, vilka sedan kan analyseras och studeras i ljuset av egna erfarenheter. På så sätt utmanas och utvidgas elevers (och lärares) livsvärldar och frågor kan väckas. En intressant forskningsuppgift vore att analysera hur ungdomar kan spegla sina erfarenheter av det mångkulturella samhället i litteratur, likaså hur andraspråkselevers svenska språk används och utvecklas i mötet med litteratur.

Svenska som andraspråk kan dock inte ensamt stimulera elever och bidra till deras språkutveckling så att de kan nå skolframgång. Det måste vara en samhällelig angelägenhet att både skolledare och lärare har en språklig medvetenhet och ett mångkulturellt förhållningssätt. Att många lärare får fördjupa sig, ämnesdidaktiskt och tvärvetenskapligt, och forska i sin egen verksamhet för att bidra till skolans utveckling, är en förhoppning. Mer forskning behöver bedrivas om hur flerspråkiga elever förstår och deltar i undervisningen och hur de upplever mötet med den svenska skolan.

Med min avhandling har jag velat ge min skildring av verksamheten i skolan för andraspråkselever vad gäller ämnet svenska som andraspråk. Förhoppningsvis kan den ge ett bidrag till en kritisk diskussion om ämnets vara eller inte vara och om dess innehåll och organisation. Alla ungdomar måste få goda och jämlika förutsättningar att klara sina studier, få utvecklas och göra sina röster hörda på vårt gemensamma svenska språk. Skolans mål om ”lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet” (SOU 1995:109) får inte bli ett tomt mantra, utan forskning (vars resultat når lärare) och handling måste till för att nå dit. Att utveckla skolämnet svenska som andraspråk är ett av flera sätt.

# LITTERATUR

- Abrahamsson, Niclas & Hyltenstam, Kenneth, 2003: Barndomen – en kritisk period för språkutveckling? I: Bjar, Lousie & Liberg, Caroline (red), 2003, *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, Tua, & Bergman, Pirkko, 2005: *Tänkarna springer före – att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS Förlag.
- Anward, Jan, 1983: *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber.
- Ask, Sofia, 2005: *Tillgång till framgång. Lärare och studenter om stadiövergången till högre utbildning*. Växjö universitet: Institutionen för humaniora.
- Axelsson, Monica, 2004: Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Bain, Bruce, 1975: Toward an intergration of Piaget and Vygotsky. Bilingual considerations. *Linguistics* 16.
- Berge, Kjell Lars, 1988: *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget för norskundervisning (LNU)/Cappelens förlag.
- Bergöö, Kerstin, 2005: Vilket svenskämne? *Grundskolans svenskämnen i ett*



*lärarutbildningsperspektiv*. Lärarutbildningen, Malmö högskola

- Bergöö, Kerstin & Ewald, Annette, 2003: Liv, identitet, kultur – Om utredningen *Att lämna skolan med rak rygg* och svenska som ett demokratiämne. I: *Utbildning & demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. 2003:2.
- Bloomfield, Leonard 1933: *Language*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Bouakaz, Laid, 2006: Vem äger nyckeln till skolan? I: Axelsson, Monica & Bunar, Nihad (red) 2006, *Skola, språk och storstad. En antologi om språkutveckling och skolans villkor i det urbana rummet*. Avesta:Pocky
- Bourdieu, Pierre, 1991: *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press in Association with Basil Blackwell.
- Corson, Dave, 1998: *Changing Education for Diversity*. Buckingham, USA: Open University Press.
- Crawford, James, 2004: *Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom*. Los Angeles, CA: Bilingual Educational Services.
- Cummins, Jim, 1976: The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on bilingualism*. Ontario Institute for Studies in Education 1.
- Cummins, Jim, 1978: Metalinguistic development of children in bilingual education programs. I: M. Paradis (Ed.), *Aspects of Bilingualism*. Columbia. Hornbeam Press.
- Cummins, Jim, 1996: *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, Kanada: California Association for bilingual Education.
- Cummins, Jim, 2000/2001: *Language, power and pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Cambrian Printers Ltd.
- Cummins, Jim 2001: Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Naclér, K. (red.), *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma Förlag.
- Cummins, Jim & Gulutsan, M., 1974: Some effects of bilingualism and cognitive functioning. I: S. Carey (Ed.), *Bilingualism, Biculturalism and Education*. Edmonton: University of Alberta Press.

- Doherty, R., Hilberg, S., Pinal, A., and Tharp, R., 2003: *Five Standards and Student Achievement*. NABE Journal of Research and Practice.
- Duranti, Alessandro, 1997: *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dysthe, Olga, 1996: *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Eckerbom, Torun & Källsäter, Eva, 2002: *På tapeten. Svenska som andraspråk*. Stockholm: Liber.
- Edling, Agnes, 2004: Abstraktion kan spränga gränser. I: *Språkvård*. Tidskrift utgiven av Svenska språknämnden 3/2004.
- Einarsson, Jan, 1999: *Barns språkliga dagar. Om språk och kön i skolan*. Studentlitteratur, Lund.
- Ekberg, Lena & Haskå, Inger, 2002: Att välja det rätta – om ordval och grammatik hos tvåspråkiga barn. I: Hauksdóttir, A m.fl. (utg.). *Forskning i nordiske sprog som andet- og fremmedsprog*. Rapport fra konference i Reykjavik, maj 2001.
- Ekberg, Lena, 1997: Diskursiva och syntaktiska mönster i återberättelser hos invandrarbarn i Rosengård. I: Håkansson m fl. *Svenskans beskrivning 22*. Lund: University Press.
- Ekberg, Lena, 2004: Grammatik och lexikon i svenska som andraspråk på nästan infödd nivå. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Ellis, Rod, 1999: *Learning a second language through interaction*. Philadelphia: Benjamins, cop.
- Einarsson, Jan, 2004: *Språksociologi*. 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*. Lund: Studentlitteratur.
- Fraurud, Kari & Bijvoet, Ellen , 2004: Multietniska ungdomsspråk och andra varieteter av svenska i flerspråkiga miljöer. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

- Freeman, David and Freeman, Yvonne, 2002: Meeting the Needs of English Language Learners. I: *Maintaining Languages* Volume 12. Number 1.
- Gerle, Elisabeth, 2003: *Mångkulturalism – för vem?* Nora: Nya Doxa.
- Gibbons, Pauline, 2002: *Scaffolding Language Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Golden, Anne, 2005: *Å gripe poenget. Forståelse av metaforiske uttrykk fra loereboker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i grundskolen*. Acta Humaniora 227. Oslo: UniPub forlag.
- Golden, A. & Hvenekilde, A, 1983: *Rapport fra prosjekt Loerebokspråk*. Sentret for språkpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Grabe, W., 1988: Reassessing the term 'interactive'. In P.L. Carell (eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gröning, Inger, 2006: *Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola*. Digitala skrifter från Nordiska språk 1, Uppsala Universitet.
- Gy 2000, SP 2000:16 *Sambällsvetenskapsprogrammet. Programsmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Haglund, Charlotte, 2004: Flerspråkighet och identitet. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Haglund, Charlotte, 2005: *Social interaction and identification among adolescents in Multilingual suburban seden. A study of institutional order and sociocultural change*. Centre for research on Bilingualism, Stockholm University: Dissertations in bilingualism.
- Hammarberg, Björn, 1981: Utbildning av lärare i svenska som främmande språk. I: Hyltenstam, Kenneth (utg), *Språkmöte*. Lund: Liber.
- Hansegård, N.E., 1972: *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Stockholm: Aldus/Bonniers.
- Haugen, Einar, 1953: *The Norwegian Language in America: A Study in in Bilingual Behaviour*. University of Philadelphia Press, Philadelphia, 2

volumes.

- Hellspång, Lennart & Ledin, Per, 1997: *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Higgs, T & Clifford, R, 1982: The push toward communication. I: Higgs, T (red), *Curriculum, competence and the foreign language teacher*. Skokie, Ill: National Textbook Company.
- Hill, Margret, 1995: *Invandrabarns möjligheter. Om kunskapsutveckling och språkutveckling i förskola och skola*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik.
- Holmegaard, Margareta & Wikström, Inger, 2004: Språkutvecklande ämnesundervisning. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, Tor G. & Westman, Margareta, 1977: *Gymnasistsvenska*. Skrifter utgivna av Svenskläraryrskommittén 167. Lund.
- Hyltenstam, Kenneth, 1979: *Svenska i invandrarperspektiv*. Kontrastiv analys och språktypologi. Lund: Liber läromedel.
- Håkansson, Gisela, 2003: *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Hägerfelth, Gun, 2004: *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum. En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk*. Malmö Högskola: Lärarutbildningen.
- Iversen Kulbrandstad, Lise, 1998: *Lesing på et andrespråk: en studie av fire innvandrerdommers lesing av laerebokstekster på norsk*. Serie: Acta Humaniora. Oslo: Universitetsforlag.
- Iversen Kulbrandstad, Lise, 2003: *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jansson, Gunilla, 2000: *Tvåspråkliga skrivstrategier. Kohesion, koherens och argumentationsmönster i iranska skribenters texter på svenska*. (Skrifter utgivna av Institutionen för Nordiska Språk vid Uppsala Universitet 49.) Uppsala.
- Knapp, Peter & Watins, Megan. 2005: *Genre, text, grammar. Technologies for Teaching and Assessing Writing*. UNSW Press.

- Kursplaner och betygskriterier*, 2000. Grundskolan. Stockholm: Fritzes.
- Kuyumcu, Eija, 2004: Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar, 1997: *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo, 1997: *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS Förlag, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Liberg, Caroline, 2000: Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv – möjligheter och begränsningar. I: Naucmér, Kerstin (red.): *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.
- Lindberg, Inger, 1996: *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisningen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lindberg, Inger, 2004: Samtal och interaktion. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger, 2005 : Om skolans flerspråkiga kapital. I: Forssell, Anna (red): *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.
- Lindberg, Inger, 2006: Med andra ord i bagaget I: Bjar, L (red): *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger & Hyltenstam, Kenneth. 2004: ”Förhastade slutsatser om flerspråkiga elevers svenskundervisning”. I: *Lisetten* 2/2004.
- LpO 94, Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- MSU, se Myndigheten för skolutveckling.
- Malmgren, Gun, 1992: *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds Universitet nr 92:188.
- Madison, Sigrid, 2003: *Delfinön*. Läsdiagnos. Lund: Läs och skrivcentrum.
- Molloy, Gunilla, 2002: *Läraren, litteraturen, eleven. En studie om läsning av*

*skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan

- Myndigheten för Skolutveckling. 2004. *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Rapport Dnr 2003:757. Stockholm. Myndigheten för Skolutveckling.
- Nationella prov i svenska/svenska som andraspråk. Skolverket, 2002.
- Nieto, Sonia, 2002: *Language, culture and teaching. Critical perspectives for a new century*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nilsson, Nils-Erik, 2000: Grundskolans grammatikundervisning ur ett läromedelsperspektiv. I: Brodow, B, Nilsson, Nils-Erik & Ullström, Sten-Olof: *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur
- Nordenstam, Kerstin & Wallin, Ingrid, 2002: *Osynliga flickor – synliga pojkar. Om ungdomar med svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyström, Catharina, 2000: *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. (Skrifter utgivna av Institutionen för Nordiska språk vid Uppsala Universitet 51.) Uppsala.
- Otterup, Tore, 2005: "Jag känner mig begåvad bara" *Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Göteborg: Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 2.
- Parszyk, Ing-Marie, 1999: *En skola för andra. Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Pavlenko, Aneta & Blackledge, Adrian, 2004: *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters.
- Persson, Magnus, 2005: Den kulturella vändningen i skolans styrdokument. I: *Utbildning & demokrati, tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. Vol 14, nr 1, 2005. Örebro: Pedagogiska Institutionen, Örebro Universitet.
- Platt, Elizabeth, Harper, Candace & Mendoza, Maria B, 2003: Dueling Philosophies: Inclusion or Separation for Florida's English Language Learners? I: *TESOL Quarterly*, 37:1, s 105-128.
- Proposition 1975/1976:118. *Proposition om hemspråksundervisning för invandrabarn*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Reeves, Jenelle, 2004: "Like Everybody Else": Equalizing Educational Opportunity for English Language Learners. I: *TESOL Quarterly*, 38:1.
- Runfors, Ann, 2003: *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Ryding, Margareta & Svensson, Gudrun, (pågående arbete): *Elever med svenska som andraspråk och det diskursiva skrivandet i gymnasiet*. Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet.
- Saville-Troike, Muriel, 1984: What really matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly* 18:2.
- Skolverkets rapport nr 5. 1992. Undervisning i hemspråk och svenska som andraspråk, *Utvärderingsrapport 48/92 P*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 1993a, Elever med annat hemspråk än svenska. Fyra år efter grundskolan. *Skolverkets rapport, 42*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Skolverket, 1993b, Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. Svenska åk 2. *Huvudrapport. Skolverkets rapport, 9*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Skolverket, 1998a: Nationella kvalitetsgranskningar 1998. Stockholm:Skolverket/Liber.
- Skolverket, 1998b: *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. Diarienumr: 98:1426. Stockholm: Liber.
- Skolverket, 2001: *Utan fullständiga betyg*. Stockholm, Skolverket.
- Skolverket, 2003: *Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund – En fördjupad analys av resultaten från PISA 2000 i 10 länder*. Skolverkets rapport nr 227. Stockholm: Skolverket.
- Skolverkets författningssamling, SKOLFS. 1997:559. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- Skolverkets författningssamling, SKOLFS 2000:2: *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet svenska i gymnasieskolan*. Skolverket.
- Skolverkets författningssamling, SKOLFS 2000:3: *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet svenska som andraspråk i*

*gymnasieskolan*. Skolverket

- Skutnabb-Kangas, Tove, 1981. *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- SOU, 1995: 109: *Likvärdig utbildning på lika villkor*. . Statens offentliga utredningar, Utbildningsdepartementet. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU, 2000:39: *Välfärd och skola*. Statens offentliga utredningar, Utbildningsdepartementet. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 2002:27: Mål i mun. *Förslag till handlingsprogram för svenska språket. Betänkande av Kommittén för svenska språket 2002*. Statens offentliga utredningar. Stockholm: Kulturdepartementet.
- Socialstyrelsen, 2006: Social rapport 2006. Stockholm: Edita Nordstedts tryckeri.
- Stroud, Christopher, 1988: Literacy in a second language: A study of text construction in near-native speakers of Swedish. I: Holmen, A. m. fl. (eds.), *Bilingualism and the Individual*. (Studies in Bilingualism, Vol.4.) Philadelphia.
- Swain, M. 1995: Three functions of output in second language learning. I: Cook, G & Seidlhofer, B. (eds.), *Principles & Practice in Applied Linguistics. Studies in Honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. 1998: Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taube, Karin, 1994: Läsförmågan hos 5 873 nioåringar i Stockholm. *Stockholms skolor utvärderar 1994:11*.
- Taube, Karin & Fredriksson, Ulf, 1995: *Hur läser invandrarelever i Sverige?* Skolverkets rapport nr 79. Stockholm:Skolverket.
- Teleman, Ulf, 1979: *Språkrätt. Om skolans normer och sambällets*. Lund: Liberläromedel.
- Teleman, Ulf, 1991: *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Stockholm: Liber och svenska språknämnden.
- Thomas, Wayne & Collier, Virginia, 1997: *School effectiveness for language minority students*. NCBE Resource Collection Series, No 9. George



Washington University.  
[www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness](http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness)

Thomas, Wayne & Collier, Virginia, 2002: "A National study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long Term Academic Achievement. Centre for Research on Education, Diversity & Excellence." Nedladdad från CREDE:s webbadress:  
[www.crede.berkeley.edu/research/crede/product/print/research\\_briefs/rb.10.shtml](http://www.crede.berkeley.edu/research/crede/product/print/research_briefs/rb.10.shtml)

Thomas, Wayne & Collier, Virginia, 2003: *What we know about: effective instructional approaches for language minority learners*. Arlington. VA. Educational Research Service.

Thornbury, S. 1999: *How to Teach Grammar*. London: Longman.

Tingbjörn, Gunnar, 1994: *Svenska som andraspråk. En introduktion. Lärarbok 1*. Stockholm: Natur och kultur och Utbildningsradion.

Tingbjörn, Gunnar, 2000: Svenska som andraspråk – ett ämne i tiden. I: Åhl, Hans (red.), *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: HLS förlag.

Tingbjörn, Gunnar, 2004: Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv – en tillbakablick . I : Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och sambälle*. Lund: Studentlitteratur.

Truedsson, Lars, 1993: Vad händer i skolan? Resultat från den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. *Skolverkets rapport, 29*. Stockholm: Skolverket/Liber.

Utbildningsförvaltningen, Malmö stad, 2003: *Läs- och skrivdiagnos år 1 i gymnasieskolan*. Rapport 1.

Varghese, M. Manka, An Introduction to Meeting the Needs of English Language Learners. Artikel nerladdad från *New Horizons for Learning*:  
[www.newhorizons.org/spneeds/ell/varghese.htm](http://www.newhorizons.org/spneeds/ell/varghese.htm)

Walqui, A, 2000: *Access and engagement: Program design and instructional approaches for immigrant students in secondary school*. McHenry, IL: Delta systems for the Center of Applied Linguistics.

Vermeer, Anne, 2001: Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. I: *Applied Linguistics*, 22:2.

Viberg, Åke, 1993: *Svenska som andraspråk Lärarbok 2*. Stockholm: Natur och Kultur.

Östman, Leif, 2002: Att kommunicera om naturen. I: Helge Strömdahl (red.) *Kommunicera naturvetenskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur

## *Appendix.*

Khids text:

Storlek större.

Allt fler människor blir överviktiga i vårt moderna samhälle. Det är ett stort hot mot hälsan och vi måste göra något åt det. Idag vet vi vilka nackdelar det är att vara överviktig än vad man visste för i tiden och konstigt nog blir vi tjockare.//

Jag var i en intervju och intervjuade hur ett svenskt gruvindustri såg ut på början av 1900-talet **och** jämförde den fysiska arbetet. 2005 hade den minskat med 90 %.

Den här analysen kan vara en orsak varför övervikten bland vuxna människor har ökat.

Hur ser det ut för barnens sida med alla dem data och TV spel som finns idag.

Barnen har datorer med spel på dagiset och nog med det för dem söt och fettig mat som gör att dem går upp i vikt. För i tiden kunde man se flera barn över allt leka ute på en helg både sommar och vinter nu ser man knapt så många barn ute längre.// Barnen tittar mycket på tecknad TV nu för tiden som påverkar dem att gå ut och leka reklamen påverkar dem mycket att äta hamburgare”köp en happy meal och få X man leksaker bara på mcdonald´s”. Samma sak för chips och läsk.

Man ska informera folket saningen och ta nackdelarna med att äta söt och för fettigt mat. Staten ska minska kostnaden på alla träningskort och man ska bli medveten om vad man ska äta när man tränar så att din hälsa mår bra.

Om du tränar och äter bra mår din hälsa bra och mår din hälsa bra mår du bra och du kommer undan flera sjukdomar sånt reklam samhället se till att fixa istället för mmm marabou.

Vladis text:

Storlek större.

Det är inte alltid lätt för folk som redan hamnat i överviktig delen men trots allt man kan alltid kämpa.

Rådet jag ger till det folket är att de ska jobba hårt med sig själva och att de ska anstränga sig. De ska ha bestämda måltider, vad de ska äta och hur mycket de ska äta. Jag rekommendera att äta olika sallader och motionerar mycket, alltså hålla kroppen igång minst två till tre timmar om dagen. De ska även hålla igång hjärnan genom att läsa olika böcker, texter från olika skrifter o.s.v.

Lucius Annaeus Seneca (ca 5 f Kr – ca 65 e Kr) i brevet till Lucilius 1979 sa : ” Vad du än gör skynda dig att återvända från kroppen till själen för den ska du träna natt och dag!”.

Att idrotta och hålla på med någon sport är bara bra. Även de som känner sig friska och vet de har ett friskt och bra liv, vill jag rekommendera att hitta sin fritidintresse. Det ska vara något man trivs med och att man bli glad på träningar.

Att man trivs även med personalen, träningskamraterna är mycket positivt.//

Jag har friidrottat sedan jag var åtta år gammal, redan då märkte jag att springa tycker jag om.

Jag springer tre gånger i veckan nu och tränar fotboll tre gånger i veckan också. D.v.s. jag håller mig igång sex gånger i veckan. När jag träna eller är ute och springer sover jag mycket bättre på nätterna och känner mig toppen. När det gäller mat äter jag ofta och lite. Anledningen därför jag gör så är: jag tränar så pass mycket så jag behöver alltid ha mat i mig så att jag har tillräckligt med energi.//

Att ha ett friskt liv innebär ju inte att man bara har muskler, fin kropp och bra kondition utan man måste vara frisk även psykiskt. Brevet till Lucilius, 1979 Lucius Annaeus Seneca (ca 5 f Kr – ca 65 e Kr) säger: ”Utan filosofi är själen sjuk”!

## *Bilaga 1* enkät

**ENKÄT** till gymnasieelever i Malmö som går i årskurs 1 i september månad, 2003.

1. Du är

- pojke  
 flicka

2. Hur länge har du bott i Sverige?

- Hela livet  
 Mindre än  
15 år  
 Mindre än tio  
år  
 Mindre än  
fem år  
 Mindre än tre  
år

3. Var är dina föräldrar födda?

- Båda födda i Sverige  
 En av dem  
är född i ett annat land  
 Båda födda i  
ett annat land

4. Vilket språk lärde du dig att läsa och skriva  
först? \_\_\_\_\_

5. Vilken högstadieskola har du gått på?  
\_\_\_\_\_

6. Vilket ämne läste du i årskurs 9?

- Svenska  
 Svenska som  
andraspråk (Sv2)

7. a. Vilket slutbetyg fick du i ovanstående ämne?

- IG  G  VG  MVG  
 JA  NEJ

b. Var det ett rättvist betyg tycker du?

c. Om du svarar nej, förklara varför.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### För dig som har annat modersmål än svenska:

8. Har du fått extra hjälp med svenskan i grundskolan  Ja, i mer än tre år  
(förutom den vanliga undervisningen)  Ja, i mer än fem år

Nej, aldrig

9. Vilket språk talar du med dina föräldrar?

- Mitt modersmål  
 Svenska  
 Både  
svenska och mitt modersmål  
 Både mitt  
modersmål och \_\_\_\_\_

Tre språk

10. Vilket språk talar du med dina syskon?

Mitt modersmål

Svenska

Både

svenska och mitt modersmål

Både mitt

modersmål och \_\_\_\_\_

Tre språk

11. Har du fått undervisning i ditt modersmål i grundskolan?

JA  NEJ

12. Hur mycket svenska pratar du utanför klassrummet och på din fritid?

Mycket lite

Ibland

Ofta

Alltid

13. Vilket ämne läser du nu första året på gymnasiet?

Svenska kurs A

Svenska som  
andra språk kurs  
A

14. a. Har du haft möjlighet att välja mellan ovanstående ämnen?

JA  NEJ

b. Har du fått information om svenska som andra språk?

JA  NEJ

c. Vem har informerat dig? \_\_\_\_\_

d. Vilken information har du fått? \_\_\_\_\_

—

15. Om du nu läser svenska, varför valde du bort svenska som andraspråk?

—

—

16. Om du nu läser svenska som andraspråk, vet du om detta ämne ger dig rätt till att läsa på svensk högskola?

JA

NEJ

17. Vad har du för uppfattning om skolämnet svenska som andraspråk?

—

—

—

—

---

## *Bilaga 2 Intervjuer*

Intervju I mars 2003

Inledande samtal om elevernas bakgrund; tid i Sverige, modersmål, tidigare skolgång.

Intervju II elever april 2004

Vad tycker du ämnet sva tillför dig – vilken nytta har du av ämnet?

Vad tycker du modersmålssvenskan tillför dig?

Hur är det att läsa två svenskämnen? Behöver du det?

Hur ser dina kamrater på detta? På ämnet sva? Varför?

Hur tycker du ditt svenska språk utvecklas? Vad tycker du har störst påverkan på din språkutveckling i svenska? Kamrater, lärare, massmedia, musik?

Vad är väsentligast i undervisningen i sva?

Hur mycket svenska pratar du på fritiden? Vilka sammanhang?

Hur mycket läser du på fritiden? Vad? På vilket språk?

Får du den hjälp du behöver för att förstå det du läser eller det som sägs i skollämnena?

Hur tycker du att du utvecklas som skribent? Vad behöver du hjälp med?

Vilka olika typer av texter behöver du lära dig att skriva?

Vill du skriva mer eller mindre i svenskämnet? Om vad? Varför?

Får du tillräckligt med respons och kommentarer på dina texter?

Hur mycket skriver du på din fritid? Om vad? Skriver du på svenska eller på ditt modersmål? För hand eller på dator? Skriver dina familjemedlemmar mycket?

Intervju III elever april 2005

Eleven får ta del av den utskrivna intervjuer som redan gjorts och får möjlighet att ändra felaktigheter eller annat.

Frågor:

- Vad tycker du om B kursen i svenska som andraspråk i jämförelse med A kursen?
- Läser du fortfarande ”vanlig” svenska? Hur är det? Tycker du att du kan svara, kommentera och fråga lika mycket där som på Christels lektioner? Varför/varför inte?
- Tycker du att du får berätta om dina erfarenheter, ditt liv och ditt ursprungsland/dina språk i skolan? (I olika ämnen, inte bara i svenska)
- Försök att beskriva din identitet. Är du svensk eller \_\_\_\_\_ eller något annat? Varför?
- Är du tvåspråkig? Varför/varför inte? Vilka fördelar och nackdelar finns det med att vara två- eller flerspråkig?
- Hur ser du på din framtid? Vad tror du att du gör i framtiden? Vilket arbete vill du ha? Om du får barn, vilket/vilka språk vill du att de ska kunna? Varför?

**TACK FÖR DIN MEDVERKAN!**

Catarina

Varför blev du lärare i svenska (svenska som andraspråk)? Hur många år har du arbetat?

Förväntningar? Infriades dina förväntningar? Hur ser du på din uppgift som lärare? Vilken är elevernas uppgift? Hur ser du på kunskap och lärande? Vilken roll spelar språket i lärandeprocessen? Hur väl förstår eleverna innehållet i kursen? Problem, hinder?

Hur ser du på ämnet svenska? Vad är viktigt att tillföra eleverna? Svenska som andraspråk?

Skillnader mellan de båda ämnena? Vem bör följa kursen i svenska som andraspråk? Vilka är de främsta målen? Varför?

Hur är klassen (SVA 03/04 BG) i jämförelse med andra klasser du har haft? Hur bedömer du olika elevers möjligheter och chanser att lyckas på programmet? Vad hindrar dem från att lyckas?

Hur ser du på försöket med att låta en del andraspråkselever läsa både svenska som andraspråk och svenska A? Fördelar? Nackdelar?

Skrivande:

Hur mycket och vad skriver eleverna? Varför ger du den skrivuppgifter? Förstår de vad de ska skriva? Vad tror du eleverna ser för användningsområden för skrivandet?

Skriver de frivilligt och spontant? Hur löser eleverna skrivuppgifterna bäst? Enskilt eller i grupp? Använder du dig av process – skrivande som metod? Hur hjälper du eleverna med skrivandet? Vilka problem har olika elever med sitt skrivande?

### **041013 Andra intervjun**

Nu, efter drygt ett läsår, hur ser du på försöket med att låta en del andraspråkselever läsa både svenska som andraspråk och svenska? Fördelar? Nackdelar? Nu i sv B och sv2 B? Skillnader i båda ämnena? Innehåll i sv2 kurs B?

Din roll? Ämnessyn?

Hur går det för eleverna?



## **Artikel II**



# Svenska och svenska som andraspråk i Gy11 – två jämbördiga ämnen?

Catarina Economou

*Studiens syfte är att analysera och jämföra innehållet i ämnesplanerna (Gy 11) för svenska och svenska som andraspråk på gymnasiet och diskutera vilka konsekvenser dessa skillnader kan medföra. Bakgrunden är de ämneskonceptioner som ämnet svenska som andraspråk har haft under sin unga historia och metoden som använts är en kvalitativ textanalys. Resultaten visar att ämnet svenska som andraspråk fortfarande kan ses som ett stödämne med färre kognitiva utmaningar och med ett fokus på form. Ämnet är underordnat ämnet svenska, där innehållet i större utsträckning fokuserar på 'personlig utveckling' och demokratiaspekter.*

**Nyckelord:** Svenska, svenska som ett andraspråk, textanalys, läroplan, exkludering, ämneskonception, demokrati.

**SKOLÄMNET SVENSKA SOM ANDRASPRÅK** med sin korta och ryckiga historia har ofta ifrågasatts, inom både forskning och skolpolitik. Senaste exemplet på det var när integrationsminister Erik Ullenhag (Fp) tog initiativ till en översyn av ämnet med motiveringen att barn födda i Sverige inte borde läsa svenska som andraspråk. Snarare behövde de få fler lektioner i svenska (Orrenius 2011). Återigen har alltså ämnet kommit under luppen och blivit en integrationspolitisk fråga.

Först på 1970-talet fick ämnet ett eget ämnesnamn, "Svenska som främmande språk" och år 1982 fick det beteckningen "Svenska som andraspråk" efter det engelska begreppet "Second Language Learning/Teaching". På 90-talet blev det ett självständigt ämne i svensk skola och år 1997 blev ämnet behörighetsgivande till universitets-



*Catarina Economou är deltid doktorand i utbildningsvetenskap med inriktning mot ämnsdidaktik i svenska vid Göteborgs Universitet. Hon arbetar också som lektor i svenska och svenska som andraspråk på ett gymnasium i Malmö.*

Economou

och högskolestudier jämbördigt med ämnet svenska (Tingbjörn 2004, s 746 ff).

Den korta och instabila historia ämnet har, tillsammans med varierande tolkningar av styrdokumentet, har bidragit till olika synsätt på vad ämnet egentligen ska tillföra. Myndigheten för Skolutveckling (MSU) menade i en rapport (2004) att skolans båda svenskämnen borde slå samman, eftersom elever avstår från att välja ämnet svenska som andraspråk då de känner sig marginaliserade. Implementeringen av ämnet har varit av varierande kvalitet och likaså har lärarnas behörighet i ämnet brustit. Ämnet har dels betraktats som ett stödämne där eleverna fått möjlighet att kompensera sina brister i svenska språket, dels som ett komplement till svenskämnet (Skolverket 2008). Ämnet har således ansetts ha ett subtraktivt och kompensatoriskt innehåll, något som kan jämföras med en "assimilerande orientering" där eleverna ska införas i en slags monokultur och där enspråkighet ses som något allenaordande (Cummins 2000, s 45).

Denna negativa bild har bekräftats i forskning ur ett sociologiskt och etnografiskt perspektiv. Runfors visar i sin avhandling (2003) hur lärare förhåller sig till invandrarbarnen och menar att det budskap som implicit förmedlas är att "det är synd om dig som inte verkar vara svensk" och att målet är assimilering, trots allt tal om det mångkulturella samhället. Normen är, enligt Runfors, ett urbant medelklassideal. Lärarna har en stark välvilja att ställa livet tillrätta och att eleverna ska få bli "svenska", vilket även förmedlas till föräldrar. På så sätt får föräldrarna en uppfattning om att det är bättre för deras barn att läsa "vanlig" svenska. Annan forskning (Cummins 2001, Fridlund 2010, Gruber 2007, Haglund 2005, Talmy 2008) visar att värderingar och attityder som skolan har gentemot flerspråkiga elever och kulturell mångfald ofta utgår från enspråkighet och från majoritetssamhällets monokultur som enda vägledare.

*I en skola där det i första hand handlar om att vara "riktigt svensk" och inte sticka ut kan både deltagande i undervisning i svenska som andraspråk och modersmål komma i konflikt med en strävan att få höra till och bli accepterad eftersom sådan undervisning kan ses som en bekräftelse på att man avviker och är annorlunda.*  
(Lindberg 2011, s 13)

Här hamnar således de båda ämnena svenska som andraspråk och modersmål i kläm och får klä skott för de attityder och värderingar som råder i samhället.

Modersmålsundervisning kan i viss mån anses fylla samma funktion som svenskämnet, i synnerhet med tanke på språkets roll för identiteten. Att en utveckling av förstaspråket och en anpassad andraspråksutveckling är nycklar till framgång i skolan och språkinläring är forskarkåren tämligen enad om (Cummin 1994; Thomas &

1. Modersmålsenheten i Malmö kommun uppgav att under läsåret 2012/2013 läser 11 000 elever modersmål i grundskolan, medan antalet för gymnasieskolan är 600 (telefonsamtal med Anna-Karin Hedenskog 27 november 2013). Vid kontakt med Skolverket (2013-11-20, Erik Gardelius) uppgavs att det inte finns någon nationell statistik över antal elever som är berättigade till modersmålsundervisning och hur många som väljer att läsa ämnet.

Collier 2002 m fl). Ändå har modersmålsundervisningen marginaliserats enligt Skolverket (2008) och ungdomar väljer bort detta ämne.<sup>1</sup> En anledning kan vara strategiska skäl då ämnet inte ger meritpoäng till högskolan. Ytterligare annan anledning kan vara att trots styrdokumentens goda intentioner är modersmålsundervisning satt på undantag och i Sverige "finns en tradition av undvikande att ge modersmålsundervisning" (Lainio 2012).

Det ämnet svenska som andraspråk signalerar har alltså kritiserats för att innehålla förlegade tankar om att vi ska assimilera alla till ett slags vag "svenskhet". Att då på gymnasienivå ha två svenskämnen kan ses som stigmatiserande och diskriminerande för andraspråkslever. Den negativa bild av ämnet svenska som andraspråk som ovan redovisats fick en annorlunda beskrivning i en kvalitativ undersökning (Economou 2007), där många elever uppgav att de ville läsa ämnet eftersom de då får lära sig svenska utifrån sina språkliga förutsättningar och känna trygghet i en mindre grupp. Eleverna kan genom undervisningen utveckla sitt språk med ett kontextuellt stöd som succesivt avtar, få förtrogenhet med det abstrakta skolrelaterade språket, relevanta skolgenrer och utveckla en metalingvistisk kompetens. Den äldre ämnesplanens (Gy94) innehåll och intentioner visar på ämnets additiva orientering (Cummins 2000, s 46) där elevernas erfarenheter och kunskaper tillvaratas och ses som berikande. Ämneskonceptionen utgjordes mer av ett erfarenhetsämne än ett färdighetsämne, i synnerhet det som gäller litteraturinnehållet (Hultin 2006).

Skolverket har i flera alarmerande rapporter (2005, 2008) visat att skolresultaten på gymnasiet för ungdomar med annat modersmål än svenska på gymnasiet är betydligt sämre än för infödda elever. Analyser och diskussioner om orsakerna till detta är många. Viktiga faktorer är socioekonomiska skillnader och tillgång till och kompetens i svenska språket. Enligt en stor amerikansk undersökning tar det mellan fem och sju år för en nyanländ elev att nå upp till åldersadekvat nivå i sitt svenska skolspråk, det vill säga det språkbruk som eleven möter i skolans undervisningskontext (Thomas & Collier 2002). Detta skriftspråksbaserade språk karaktäriseras av abstraktion, generalisering, argumentation och kritisk reflektion. Vardagsspråk, som utvecklas spontant och muntligt i vardagslivet, tar cirka två år att lära sig (Lindberg 2011, Thomas & Collier 2002). Andraspråkseleverna ska dels komma ifatt i vardagsspråket och i synnerhet skolspråket, dels hålla jämna steg med sina enspråkiga kamrater vad gäller kunskapsinhämtning. Detta gör att de får en dubbel uppgift, inte minst på gymnasienivå, då språk och begrepp når högre abstraktionsgrad. Håkansson (1998, se även Lightbown & Spada 2006) har påvisat att undervisning vad gäller språkliga strukturer kan öka hastigheten i inläring i jämförelse med informell inläring och här kan ämnet svenska som andraspråk vara till god hjälp. Ämnet har till stora delar haft ett innehåll som gett andraspråkselever möjlighet till språkutveckling efter sina egna förutsättningar och behov, trots att styrdokumentet inte alltid har implementerats på ett adekvat sätt (MSU 2004).

Ämnena svenska och svenska som andraspråk har dock genomgått flera förändringar sedan den förra gymnasireformen. Skolverket skriver i sina kommentarer till den senaste reformen att "[i] kursplan 2000 var ämnena svenska och svenska som

Economou

andraspråk mycket lika. I Gy11 har svenska som andraspråk fått en tydligare, egen profil” (Skolverket 2011b). Som exempel nämns att svenska innehåller mer litteraturhistoria, medan svenska som andraspråk har ett större fokus på komparativ språkkanalys. Skillnaderna mellan ämnena har alltså blivit flera och tydligare.

Syftet med föreliggande artikel är att göra en jämförelse mellan de nya ämnesplanerna i svenska och svenska som andraspråk med deras respektive kommentarer i Gy11. Den komparativa analysen har som fokus att synliggöra och problematisera skillnader som explicit och implicit kommer till uttryck i ämnesplanerna och relatera dessa till nyare forskning om språk och litteratur. Vilka konsekvenser dessa skillnader kan leda till diskuteras också.

## Metod och material

Det empiriska underlaget i studien är ämnesplanerna i svenska och svenska som andraspråk (Gy11) med fokus på syftesbeskrivning och utvecklingsmål<sup>2</sup> i respektive ämne samt centralt innehåll i respektive kurs i steg 1. Dessutom är Skolverkets ”Kommentarer till ämnesplaner” granskade, då dessa är tänkta att läsas tillsammans med ämnesplanerna. Ämnena förkortas av utrymmesskäl emellanåt med SVE (svenska) och SVA (svenska som andraspråk). Exempel ges från kurserna SVE1 och SVA1 vilket betyder steg 1 inom respektive ämne. Denna avgränsning görs då steg 1 är obligatorisk oavsett studieväg, det vill säga kursen finns på såväl yrkesförberedande som högskoleförberedande program (de sistnämnda har även steg 2 och 3 som obligatoriska kurser).

Studien är en kvalitativ textanalys inspirerad av *summative content analysis* (Hsieh & Shannon 2005). Denna analysmetod avser att identifiera speciella ord och innehåll i texter i syfte att förstå sammanhang och upptäcka underliggande betydelser (Hsieh & Shannon 2005, s. 1283f). Analysen görs genom en jämförande tematisering av moment i ämnesplanerna och dessa granskas och tolkas med fokus på skillnader. Då ämnesplanerna är tolkningsbara politiska kompromisser är urvalet gjort efter det jag anser och tolkar vara av relevans. Jag har alltså närläst texterna och fokuserat på skillnader. Detta har varit en process som gått fram och tillbaka där delar har granskats i relation till helheten och vice versa (Kincheloe & McLaren 2008). Inledningsvis lästes ämnesplanerna förutsättningslöst med syftet att hitta övergripande mönster och därefter fokuserade jag på skillnader. Efter ytterligare läsningar sorterades dessa skillnader i teman såsom medborgarkompetens, skönlitteratur, språkanalyser, genrekunskap, kritiskt tänkande och slutligen språkliga redskap och metoder.

## Ämnesplaner med Skolverkets kommentarer

Vid höstterminens start 2011 sjösattes den nya gymnasieskolan enligt Gy11, vilket innebar ett grannliga arbete för skolor och myndigheter då alla kursers innehåll skulle förändras. Ämnesplanerna för det nya gymnasiet (Skolverket 2011a) är upp-

2. ”Utvecklingsmål” är min förkortning av rubriken ”Undervisningen i ämnet svenska/svenska som andraspråk ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:”

byggda efter rubrikerna: syfte, utvecklingsmål, centralt innehåll och kunskapskrav i de olika kurserna. Syftet beskriver kunskaper eleven ska få möjlighet att utveckla och som till huvudsaklig del kan betygsättas. Utvecklingsmålen i ämnet förtydligar syftet, men dessa mål är sinsemellan inte rangordnade utan går in i varandra och är beroende av varandra. Det centrala innehållet i de olika kurserna visar vad som ska behandlas i undervisningen för att kunna utveckla de kunskaper som finns beskrivna i målen. Slutligen finns kunskapskraven som visar vilken kvalitet eleven når i förhållande till målen. Dessa skrivningar ska inte läsas som listor som kan bockas av, utan de ska läsas med skolans värdegrund och övergripande mål och riktlinjer som ytterligare ledstjärnor.

Skolverkets kommentarer till svenska som andraspråk och svenska (Skolverket 2011b,c) inleds med en beskrivning av ämnena och deras upplägg. Därefter kommer en jämförelse med tidigare kursplan samt med grundskolans svenskämnen.

I jämförelse med gymnasiets förra kursplan har ämnet SVA förändrats en del i Gy11. I kommentarmaterialet påpekas att de båda svenskämnena, SVE och SVA, utgör "parallella vägar till grundläggande behörighet" men inte nödvändigtvis innebär att innehållet måste vara identiskt. Det finns en del skillnader i ämnena. I SVE läses det mer litteraturhistoria medan SVA har högre krav på komparativ språkanalys. Enligt Skolverket har grundskolan starkt fokus på läsning av litteratur och menar att det är viktigt på gymnasienivå att öva upp ett funktionellt språk och "klara studierna i andra ämnen".

Vidare tar Skolverket i kommentarmaterialet upp begrepp som använts i syftesbeskrivningen, utvecklingsmål och slutligen de begrepp som används i de olika kurserna.

### **Tematisk jämförelse och analys**

I detta avsnitt beskrivs ämnesplanernas olika syften, utvecklingsmål och centrala innehåll tillsammans med Skolverkets kommentarer och urvalet som görs är fokuserat på skillnader (Skolverket 2011a,b,c).

Skillnader är tematiserade utifrån olika begrepp och kunskapsområden, presenterade i fem underrubriker. Syftesbeskrivningarnas skilda innehåll finns sammanfattat i tabellen (sid 6). Varje tema tolkas, analyseras och diskuteras. Invävt i dessa teman ges exempel från centralt innehåll från ämnesplanernas steg 1.

### ***Personlig utveckling och medborgarkompetens***

I syftesbeskrivningen i svenska talas om individen och dess utveckling och att undervisningen ska "stimulera elevers lust att tala, skriva, läsa och lyssna och stödja deras personliga utveckling". Vidare betonar Skolverket i kommentarmaterialet att det är viktigt med medborgarkompetens och att viktiga uppgifter för svenskämnet är att "främja elevernas utveckling till demokratiska och ansvarstagande samhällsmedborgare". I kurs SVE1 ligger tyngdpunkten på muntlig och skriftlig kommunikation av demokratiska skäl, då alla elever ska ges möjlighet att kunna "reflektera över språkets roll vid möten med andra människor".

Tabell 1. Sammanfattning av begrepp i svenskämnenas syftesbeskrivning.

Svenska (SVE)	Svenska som andraspråk (SVA)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utveckla förmåga att kommunicera</li> <li>• Använda skönlitteratur /.../ som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter/.../, utmana till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv</li> <li>• Utveckla kunskaper för att söka, sammanställa och kritiskt granska olika källor</li> <li>• Stimulera elevernas lust att tala, skriva, läsa och lyssna och därmed stödja deras personliga utveckling</li> <li>• Utveckla tillit till egna språkförmågan och tillägna sig språkliga redskap som krävs för vardags- och samhällsliv</li> <li>• Värdera och bearbeta egna och andras texter och muntliga framställningar</li> <li>• Möta /.../ skönlitteratur samt få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, intressen och den egna utbildningen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utveckla färdigheter i och kunskaper om det svenska språket</li> <li>• Reflektera över sin flerspråkighet och sina förutsättningar att erövra och utveckla ett funktionellt andraspråk</li> <li>• Skönlitteratur /.../ användas som källa till andras erfarenheter /.../ för att utveckla ett varierat och nyansrikt språk. Innehållet ska väljas så att elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper tas till vara</li> <li>• Genom att jämföra språkkunskaper och språkliga erfarenheter med andra utveckla bättre förståelse av vilken funktion språket har för kommunikation, tänkande och lärande</li> </ul>

Ingenting om medborgarkompetens nämns i ämnesplanen eller kommentarmaterialet för svenska som andraspråk. I stället betonas vikten av att eleverna ska tillägna sig språket. Det uttrycks ringa om elevens individuella utveckling utan det står att eleverna bör tillägna sig ett rikt språk i det svenska samhället, att skönlitteraturen ska vara en källa till insikter om *andras* erfarenheter, tankar och föreställningar för att utveckla ett varierat språk. Personlig utveckling nämns endast en gång och då som ett slags underordnat syfte med litteraturläsning utöver de huvudsakliga som är språkinläring och analysförmåga; ”dessutom är läsningen ett redskap för personlig utveckling”. Det nämns inget om stimulans eller om det lustfyllda lärandet.

Syftesbeskrivningen i ämnesplanen för SVA är betydligt kortare (150 ord) än vad den är för SVE (285 ord). I utvecklingsmålen för ämnesplanen i SVE finns det nio mål där orden ”förmåga att” nämns tre gånger och ”kunskap om” nämns sex gånger. SVA



innehåller åtta mål där "förmåga att" nämns sex gånger och "kunskap om" nämns två gånger. Enligt svenska ordböcker definieras begreppet förmåga som "vara i stånd att utföra viss prestation e.d." <sup>3</sup> och "möjlighet att utföra ngt" <sup>4</sup>. (Någon definitionsförklaring står inte att finna på Skolverkets hemsida.) Enligt min tolkning handlar förmåga mer om ett praktiskt görande och ett införlivande, en slags kapacitet, medan kunskap står för teori, insikt och vetande och verkar värderas högre. Skillnader i textomfång och ordval ger intryck av att det är svenskämnet som är det viktiga ämnet med fler syften och kunskapskrav.

Dessa skillnader såväl om personlig växt och medborgarkompetens som textomfång och ordval för tankarna till det som av Malmgren (1992) beskrivits som "ett högre svenskämne" för gymnasiet (enligt Lgy70). Ett sådant högre svenskämne karaktäriseras av litteraturhistoria, personlighetsutvecklande litteraturläsning med samtal och analyser samt uppsatsskrivning. Det "lägre svenskämnet" för de tvååriga yrkeslinjerna fokuserar på språklig färdighetsträning (Malmgren 1992, s 39). Även i senare läroplaner finns en uppdelning mellan svenskämnen där elever på praktiska program erbjuds ett svenskämne med mindre ambitiösa bildnings- och kunskapsideal och mer isolerad färdighetsträning (Bergman 2005). Detta svenskämne med färre utmaningar och ambitioner påminner om SVA-ämnet i Gy11.

### ***Skönlitteratur och andra typer av texter***

Skönlitteratur i svenska får ett stort utrymme, både i syftesbeskrivningen och i undervisningsmålen. I syftet för ämnesplanen i SVE står det att läsa att eleverna ska utveckla "sin förmåga att kommunicera i tal och skrift samt att läsa och arbeta med texter". Eleverna ska få möjlighet att se det som skiljer oss människor och det som är allmänmänskligt. De ska också genom undervisningen utveckla förmåga att använda skönlitteratur, andra texter, film och andra medier "som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar". Undervisningen ska också "utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv". Innehållet i skönlitteratur och i de olika typerna av texter eleverna möter ska sättas i relation till deras erfarenheter och intressen. I kommentarmaterialet framkommer också att ämnesplanen möjliggör att stoff kan anpassas till elevernas programval, intressen och inriktningar. Då det gäller litteraturstudiernas upplägg är det tänkt att svenskämnet ska "stimulera elevernas lust att läsa".

I svenska uttrycker ett av utvecklingsmålen en formell behärskning av litteraturvetenskapliga begrepp, vilket ställer krav på förmåga att ställa sig utanför en text och fokusera på textens form, vilket kan kallas för en performanskompetens enligt Torells beskrivning av litterär kompetens (2002, s. 82). Med performanskompetens avses den inlärd förmågan att tolka texter genom litterära analyskategorier såsom komposition, berättarsynvinkel, tema etc. Torell menar att en läsare också behöver en literary-transferkompetens (ibid, s. 83) som kan uttrycka den personliga upplevel-

3. *Nationalencyklopedins ordbok* (Höganäs, Bra böcker AB, 2000)

4. *Svensk Ordbok* (Göteborg, språkdata och Esselte Studium AB, 1986)

Economou

sen av en skönlitterär text genom att koppla sina egna erfarenheter till texten genom den egna verkligheten. Dessa två kompetenser eller läsarter kan och bör kombineras. Utrymmet för läsning, analyser, samtal och reflektioner av skönlitteratur som kan utveckla dessa olika läsarter ges stort utrymme i svenskämnet.

Skönlitteratur, andra texter, film och andra medier ska i svenska som andraspråk användas "som källa till insikter om andras erfarenheter, tankar och föreställningsvärldar, och för att ge eleverna en möjlighet att utveckla ett varierat och nyanserat språk" och innehållet ska väljas så att elevernas "tidigare erfarenheter och kunskaper tas till vara". I SVA är läsning av skönlitteratur nedtonat och nämns inte lika ofta som i SVE. Ett exempel är att tre av utvecklingsmålen behandlar skönlitteratur i svenska, medan det i svenska som andraspråk endast finns i ett.

I ämnesplanen för SVA får skönlitteraturen således en ringa roll, medan den i kommentarmaterialet får större utrymme. Här kan man läsa om den viktiga roll skönlitteratur kan ha i undervisningen, som till exempel att den kan belysa allmänmänskliga teman och ge nya perspektiv. Dock förtydligas att eleverna inte kan förväntas "tillägna sig ett lika omfattande litteraturpensum" och att litteraturhistoriska studier inte har en lika framträdande roll som i svenska. Detta kan anses rimligt då svenska som andraspråk ska ha ett större fokus på språkinläring och språklig analys. Man kan dock förutsätta att andraspråkselever på gymnasienivå lärt sig det mest centrala ordförrådet och i sina ämnesstudier de ämnesbegrepp som har varit nya även för de enspråkiga eleverna, även om det kan finnas skillnader bland annat beroende på när eleven anlänt till Sverige. Genom läsning av olika texter och då i synnerhet skönlitterära, kan andraspråkselever utöka ordförrådet vad gäller mindre frekventa ämnesoberoende ord och mindre frekventa vardagliga ord (Enström 2004, s 173). Men det kan tyckas kontroversiellt då det uttrycks att litteraturläsning i första hand ska ses som "ett redskap för språkinläring och träning av den analytiska förmågan". Målen för läsning bör kunna vara desamma i de båda ämnesplanerna och alla elever kan behöva träna den analytiska förmågan.

När det gäller urvalet i SVA ska innehållet i litteratur, texter och medier väljas så att "elevernas tidigare erfarenheter tas till vara". Detta påminner om det Cummins benämner som *identitetsinvestering* (2001, s 95). För att alla, inte minst andraspråkselever, ska vilja satsa av sig själva i skolan krävs att deras identiteter och kulturella bagage erkänns och bejakas. Dock menar Cummins att detta ska ske genom något som SVA:s ämnesplan inte framhäver, nämligen interaktion eller samspel. I SVE däremot ska eleverna få sätta innehållet i litteratur, texter och andra texter "i relation till egna erfarenheter, intressen och den egna utbildningen" och de ska få "producera texter i anslutning till det lästa". Något relevant skäl till skillnaden i formulering är svårt att finna.

I kursen SVA<sub>1</sub> centrala innehåll som Skolverket belyser i kommentarmaterialet och som inte nämns för SVE<sub>1</sub> är att läsning av skönlitteratur ska ge en "inblick i olika kulturer". Det ska ge eleven en möjlighet att läsa litteratur från sitt eget språkområde som är översatt till svenska. De ska också kunna bekanta sig med litteratur från de språkområden som eventuellt talas i gruppen. Genom läsning av skönlitteratur ska

eleverna också få inblickar i svenska referensramar och möjlighet att kunna diskutera vilken bild av Sverige som ges i litteraturen, vilket kan tolkas som att litteraturen ska vara ett slags assimilationsredskap. Dock uttrycks explicit i kommentarmaterialet att undervisningen inte ska definiera vad svenskhet är eller inte är. I en analys av de två svenskämnen i Gy2000 definieras eller diskuteras inte "det svenska" och det nationella framstår som något otvetydigt positivt (Hultin 2006).

*Det svenska /.../går som en röd tråd genom kursplanen [för svenska som andraspråk], vilket det inte gör /.../ i kursplanen för svenska där motsvarande texter handlar om ett preciserat kulturarv. Ett kulturarv som eleverna i svenska som modersmål i ämnet svenska både ska få möta, men också få ta ställning till. Någon liknande formulering, att eleverna i svenska som andraspråk ska få ta ställning till det svenska (som kultur, traditioner, förhållningssätt och samhälle) finns däremot inte /.../. (Hultin 2006, s 81)*

I motsats till den gamla kursplanen ska eleverna i ämnesplanen för SVA i Gy11 nu problematisera och diskutera begreppet svenskhet och vilken bild av Sverige som litteraturen ger. Däremot står inget om detta i ämnesplanen för SVE. Genom denna skillnad framstår identitet och kultur som något statiskt, det vill säga modersmåls-talaren behöver inte problematisera eller diskutera vad svenskhet är. Här kan det finnas en risk att "vioch dom"-perspektivet förstärks i stället för att motverkas. Magnus Persson (2007) diskuterar begrepp som "kulturarv" och "kulturell identitet":

*Kulturell identitet riskerar i styrdokumentet /Gy2000, min anm/ att framstå som ett reifierat ting, något givet och oföränderligt som kan skapa stabilitet i en föränderlig värld. Ett radikalare alternativ hade varit att erkänna att kulturella identiteter i globaliseringens tidevarv alltid är mer eller mindre kreoliserade: flytande, blandade och föränderliga. Alla grupper kan och bör förvisso få formulera sina egna identiteter. Men lika viktigt är individens rätt att vägra inordna sig under en viss kulturell identitet. (Persson 2007, s 41)*

Många ungdomar upplever att identiteter inte är stabila utan föränderliga och mångbottnade. Var gränsen går för den som är "svensk" eller av "utländsk härkomst" kan vara flytande, likaså för vad som är modersmål och andraspråk (Lindberg & Hyltenstam, 2013, s 34 f). Detta står för en dynamisk kultursyn som menar att det är möjligt att i olika situationer tillhöra olika eller flera grupper

Skolverket motiverar nedtoningen av skönlitteratur med att grundskolan lagt stor vikt vid läsning av skönlitteratur och nu ska gymnasieämnet istället "öva upp ett funktionellt språk och klara studier i andra ämnen". Ämnet syftar till att andraspråkselever ska uppnå en funktionell behärskning och till en outtalad standardnorm av det svenska språket som är i nivå med den som elever med svenska som modersmål har. Läraren i svenska som andraspråk kan vara en viktig resursperson för att vägleda kollegor och rektorer, men att ämnet svenska som andraspråk ska ha ett fokus på att "klara av studier i andra ämnen" i stället för det egna innehållet med språk och litteratur är kontroversiellt. Förklaring av ämnesrelaterade ord och

Economou

begrepp och andra ämnesrelaterade språkliga krav bör vara respektive lärares ansvar så att fackämnesinnehållet blir tydligt och begripligt (Gibbons 2006, Hajer & Meestringa 2010).

### **Språkanalyser**

Kunskaper i språksociologi kan vara emancipatoriska och ge elever insikter om språk och makt (Cummins 2001). Ämnesområdet finns med som moment i båda ämnesplanerna, även om några ordval är olika. För SVA står det att språksociologi ska ge eleverna förutsättningar att utveckla ”Kunskaper om språk och språklig variation samt förmåga att reflektera över språkanvändning och attityder till olika språkbruk” och motsvarigheten i SVE är ”Förmåga att reflektera över olika former av språklig variation”. Inom detta område finns forskning som visar vilket samband som finns mellan språk och identitet. Till exempel diskuterar Jonsson (2007) i en studie att invandrarpojks språkbruk kan tolkas som en revolt mot en normerande ”svenskhets”, en gemenskap som man tidigt utesluts från. Otterup (2005) visar att ungdomars flerspråkighet har stor och viktig betydelse för deras identiteter som kännetecknas av att vara föränderliga och sammansatta. I detta sammanhang borde det också vara viktigt för alla elever att få kännedom om normkonflikter och hur det är att vara flerspråkig, precis som frågor om skolans krav på språklig korrekthet och om relationen mellan språk och makt, identitet, kön och klass borde angå alla (se även Lajos 2008). Reflektioner över hur vi använder språk och olika attityder till språkbruk är viktigt för alla elever, oavsett ursprung.

Oavsett vilken kurs i svenska eleverna följer ska de lära sig om dialekter och språklig variation där variabler som ålder, kön och social bakgrund finns framskrivna i det centrala innehållet för SVE<sub>1</sub> och SVA<sub>1</sub>. En aspekt, som kan ses som en detalj men värd att uppmärksammas, är att i SVA-ämnet är ’ursprung och bostadsort’ tillagda. Det framstår alltså som om dessa tillägg endast är värda att beaktas av SVA-elever.

Flera formuleringar i syftesbeskrivningar och utvecklingsmål i de två ämnesplanerna om språkliga aspekter är snarlika, även om det finns betydligt fler i SVA. Det som skiljer SVE från SVA och framför allt framkommer i kommentarmaterialet i SVA är att studierna i hög grad riktas mot ett språk för lärande och kunskap om ”språkets uppbyggnad och språkliga normer”. Att ha kunskaper om ett språk är viktigt för eleven när hon ska reflektera över sin språkanvändning och tala om språkkunskaper med andra. Det poängteras också att då eleverna är flerspråkiga ges goda förutsättningar för språkjämförelser och för att stärka elevernas metaspråkliga medvetenhet.

Ett utvecklingsmål i SVA är således att eleven ska kunna göra jämförelser mellan svenska och sitt modersmål. För många elever som läser kursen är svenska deras bästa språk, trots att de inte uppnått en förstaspråksnivå. Enligt mina erfarenheter som lärare finns det elever som varken kan skriva eller läsa på sitt modersmål utan där enbart har ett muntligt språk. Även om Skolverket i sina kommentarer poängterar att eleven inte behöver ha kunskaper motsvarande en modersmålstalare så måste eleven ha uppfyllt alla punkter i kunskapskraven i ett visst betygssteg för att erhålla det. Kan inte eleven göra jämförelser kan den heller inte få något betyg. För kun-

skapskrav A krävs det att ”eleven **utförligt och nyanserat** redogör för likheter och skillnader mellan svenska och sitt eget modersmål” och jämförelserna kan handla om uttal, ordföljd och lexikon. Det verkar orimligt att tro att tanken med kriteriet är att en elev inte ska kunna nå kunskapskravet A i SVA enbart för att modersmålet inte är tillräckligt utvecklat.

Det är relevant att diskutera och bekräfta elevernas olika språkkunskaper och göra jämförelser mellan de språk som finns i olika undervisningsgrupper. Dock kan man undra om lärare som ska sätta SVA-betyg rimligen kan ha kunskap om alla språk som förekommer i gruppen, vilket borde vara en förutsättning för en rättvis bedömning av elevernas jämförelser av svenska språket och modersmålet.

### ***Genrekunskap och kritiskt tänkande***

I ämnet SVE ska eleverna enligt syftesbeskrivningen ges ”tillfälle att värdera andras muntliga framställningar och texter samt bearbeta sina egna muntliga framställningar, efter egen värdering och andras råd”. Någon motsvarighet finns inte i syftesbeskrivningen för SVA. Att få ta del av varandras texter ökar det språkliga medvetandet och är också en fortsättning på processkrivande som ska ha påbörjats i grundskolan. Däremot finns det likheter vad gäller genrekunskap, även om begreppet inte nämns explicit i SVA. I ämnesplanen för SVA lyder skrivningen ”textuppbyggnad, textmönster och språkliga drag” i olika texttyper, vilket kan ses som synonymt med genrekunskap. Många språkforskare (Schleppegrell 2004, Martin 1997, Hansson 2005, Gibbons 2006 m fl) poängterar betydelsen av genrekunskaper och av metaspråk för att utveckla skrivande och medvetenhet om språk.

Genrepedagogiken har fått stort genomslag i andraspråkssammanhang och ses som en av de viktigaste faktorerna för skolframgång. Genrer, i betydelsen konventionaliserade mönster för skrivna texter, omges av sociala och kulturella konventioner. Genom explicit undervisning i textuella drag och mönster får elever en bättre språklig medvetenhet och förståelse för det innehåll som texter ger uttryck för i olika sociala sammanhang (Gibbons 2006). Det är dock oklart vad ett metaspråk egentligen ska innehålla. Hansson (2011) menar att språkvetenskapligt metaspråk måste synliggöras och motiveras i undervisningen och att elever inte på förhand förutsätts ha förstått hur man skriver olika texttyper eller vad som kännetecknar god stil, vare sig man är flerspråkig eller har svenska som modersmål. I centrala innehållet för SVE1 står att ”grundläggande språkliga begrepp behövs” för att kunna diskutera språk och litteratur, vars motsvarighet däremot inte finns i ämnet SVA.

Det kritiska tänkandet har större utrymme i ämnesplanen för svenska där det betonas i såväl utvecklingsmål som i det centrala innehållet. Undervisningen ska innehålla ”bearbetande av och kritisk granskning av text samt grundläggande källkritik”. I syftet står att eleverna ska utveckla kunskaper ”om hur man söker, sammanställer och kritiskt granskar information från olika källor”. För SVA är det endast i utvecklingsmålen som det står att eleven ska ”kritiskt granska innehållet i muntligt och talat språk” och man kan undra varför inte begreppet källkritik finns med.

Economou

### **Språkliga redskap och metoder**

Ytterligare en skillnad mellan de båda ämnena är att det enbart är i svenska som eleverna ska få kunskaper om den retoriska arbetsprocessen och "förbereda samtal och diskussioner", vilka inte står omnämnt i ämnesplanen för SVA. Denna process är explicit presenterad i kommentarmaterialet i svenska med motiveringen att eleven genom denna process får stöd i sitt arbete med texter och muntlig framställning. Borde inte detta också kunna vara ett stöd för eleverna i svenska som andraspråk? Den retoriska arbetsprocessen är en form av så kallad *stöttning* (eng *scaffolding*, Gibbons 2006) det vill säga stöd eller hjälp i undervisningssammanhang. Gibbons menar att stöttning kan ges i form av strukturer och modeller som har till uppgift att stödja både språk och lärande; "scaffolding is oriented towards showing students how to do (or think or say), rather than what to do, think or say" (2006, s 176). Den retoriska arbetsprocessen kan vara ett utmärkt stöd för alla elever att förstå hur de kan planera och arbeta med muntliga och skrivna texter, oavsett vilken svenskurs de följer. Vikten av utmanande undervisning med ett kontextuellt stöd har poängterats av flera forskare och genom en sådan undervisning kan elever bli engagerade och medskapande i läroprocesserna (Cummins 2001, Derewianka 2004, Gibbons 2006, Wedin 2009).

I läroplanens övergripande mål står det att varje elev "kan använda /.../ modern teknik som verktyg för /.../ kommunikation (s.10). Begrepp i centrala innehållet i kursen SVE<sub>1</sub>, som Skolverket belyser i kommentarmaterialet och som inte nämns för SVA<sub>1</sub>, är bland annat presentationstekniska hjälpmedel (finns omnämnt först i SVA<sub>3</sub>) och här betonas vikten av att kunna göra en muntlig presentation i det moderna arbetslivet och högre studier.

Presentationstekniska hjälpmedel är en form av stöttning och contextualisering som andraspråksforskare förespråkar (Cummins 2001, Gibbons 2006). När det gäller användningen av dessa kan det tyckas anmärkningsvärt att elever som följer kursen svenska som andraspråk inte kan använda sig av detta förrän i kurs 3. I kursen svenska står nämligen i centralt innehåll redan för steg 1 att eleven ska använda sig "av presentationstekniska hjälpmedel som stöd för muntlig framställning". Dessa hjälpmedel skulle kunna hjälpa alla elever att fokusera på innehåll i stället för form.

### **Slutsatser**

I denna artikel har jämförelser gjorts mellan de nya ämnesplanerna i svenska och svenska som andraspråk med fokus på skillnader. Att flerspråkighet är en tillgång för individ och samhälle samt att elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter tas tillvara är tydligt framskrivet i syftet för svenska som andraspråk. Tillsammans med problematisering av "det svenska" och det kontrastiva språkperspektivet ger det en bild av ämnet som additivt orienterat, det vill säga elevers flerspråkighet ses som en tillgång, deras erfarenheter och kunskaper tas tillvara och i detta inbegrips andraspråket. Dock framträder skillnader mellan ämnena som ger en delvis annorlunda bild.

För det första är det kritiska och analytiska perspektivet nedtonat i ämnesplanen för SVA, liksom insikter i den retoriska arbetsprocessen och användningen av presen-



tationstekniska hjälpmedel. För det andra är vissa aspekter av språksociologi tillagda i SVA, men på vilka grunder är oklart. Dessutom är inte genrekunskap omnämnt som begrepp, men det finns med implicit. Ytterligare en skillnad är skönlitteraturens roll som för en tynande tillvaro i SVA, i motsats till SVE. Mycket forskning visar att framgångsrik andraspråsutveckling sker i autentiska och kommunikativa sammanhang med ett varierat språkligt inflöde, som till exempel litteratursamtal där fokus ligger på innehållet (Cummins 2001, Gibbons 2006, Lindberg 2011 m fl). Andra aspekter än de rent språkliga som kan försvara läsandet av skönlitteratur även i SVA kan vara de som Nussbaum beskriver:

*Vår högre utbildning formar medborgare, och det betyder att vi måste fråga oss vad en god medborgare bör veta och vara idag. Vår värld är utan återvändo multikulturell och multinationell. Många av de svåraste problem som vi har att hantera kräver en dialog som förenar människor från olika nationella, kulturella och religiösa bakgrunder. Endast så kan det bli möjligt att lösa problemen gemensamt och på ett förnuftigt sätt. (1997, s 75)*

Detta citat speglar hur vi kan förändra våra liv, hur världen ser ut och hur vi kan handla för att nå samförstånd. Genom att i undervisningen få möjlighet att samtala om händelser och människors agerande i fiktiv form, kan förutsättningar för förståelse och tolerans skapas.

Nussbaum betonar också utbildningens mål, att forma goda medborgare. Detta är något som ämnesplanen i SVA förbisett och här framträder den sista och kanske viktigaste skillnaden. Elever med annat språk eller annat modersmål än svenska ska ges möjlighet att utvecklas till demokratiska och ansvarstagande samhällsmedborgare på samma villkor som deras svenska kamrater.

Skolverkets ämnesplaner är styrande och auktoritära diskurser med stor makt (se till exempel Osbeck 2006, Sjöberg 2011, Torpsten 2008) som implementeras genom tolkande processer av lärare. Genom ett fokus på form är risken stor att sammanhang och värdegrundsfrågor tenderar att försvinna. Kanske kommer lärare att lägga sitt fokus på en språkinlärning utan kontext, det vill säga ett innehåll som påminner om "ett lägre svenskämne" i Lgy 70 på de yrkesinriktade programmen (Malmgren 1992). Det innehåll i planerna som redovisats visar enligt min tolkning på ett överordnat svenskämne med personlighetsutvecklande, bildande och kreativt innehåll, medan svenska som andraspråk har ett mer formcentrerat och nyttobetonat innehåll. Även det faktum att syftestexten i svenska är betydligt längre och att undervisningsmålen innehåller betydligt fler mål angående "kunskap" än i svenska som andraspråk som istället ska utveckla fler "förmågor" bidrar till denna obalans.

Den kritik som därmed kan riktas mot hur ämnet svenska som andraspråk på gymnasiet skrivs fram i den nya ämnesplanen är att det finns alltför mycket innehåll som inte är tillräckligt utmanande. Analysen visar att ämnet fortfarande riskerar att betraktas som ett slags stödämne, underordnat svenskämnet. Frågan som uppstår efter att ha studerat ämnesplanerna är hur berättigat det är att ha två svenskämnen på gymnasienivå. Kan ämnena organiseras till ett och samtidigt fylla alla elevers olika

Economou

behov? Frågan är komplex och någon enkel lösning står inte att finna. Lindberg och Hyltenstam (2012) presenterar i en artikel en framtida organisation av undervisning för flerspråkiga elever och deras högst skiftande behov av allmänna och mer specifikt skolrelaterade språkfärdigheter. Deras förslag har ett fokus på grundskolan, men kan även implementeras på gymnasiet. De poängterar vikten av att alla lärare bör "utveckla en långsiktig och systematisk språk- och kulturmedveten undervisning i alla ämnen" (ibid, s 39) för att flerspråkiga elever ska kunna nå skolframgång. Likaså menar de båda forskarna att diagnosinstrument behöver utvecklas för att identifiera elevers språknivå och att när flerspråkiga elever uppnått en avslutande nivå i ämnet svenska som andraspråk bör de delta i ämnet svenska. Samtidigt ska alla elever bli erbjudna språkstöd för att lyckas i sina skolämnena och i denna verksamhet kan lärare med utbildning i svenska som andraspråk spela en nyckelroll.

Att flerspråkiga elever med sina högst varierande språkliga förutsättningar så fort som möjligt ska tillägna sig ett språk för att tillgodogöra sig undervisningen är en självklar demokratisk rättighet, men det bör ske, precis som Lindberg och Hyltenstam presenterar i sitt förslag, genom någon form av organiserat språkstöd och genom att alla lärare blir medvetna om språkets betydelse i olika skolämnena. Utöver detta bör alla elever, oavsett bakgrund, få samma möjligheter till att ta del av kultur och kreativitet, det vill säga få tillgång till det kulturella kapitalet och likaså få samma möjlighet till språk- och personlighetsutveckling genom en utmanande undervisning, det vill säga tillgång till det symboliska kapitalet (Bourdieu 1992). Jag vill hävda att alla elever, som nått en viss nivå i svenska språket, borde få tillgång till ett kreativt och delvis förnyat svenskämne med språk och litteratur i fokus, där andraspråksaspekter kan få bli en integrerad och berikande del av innehållet. Annars finns det risk för exkludering – något som strider mot skolans värdegrund som menar att vi ska respektera människors lika värde och främja allas utveckling.

## Referenser

- Bergman, Lotta (2007): *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*, s 119–165. Malmö Studies in Educational Sciences no 36: Malmö högskola.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity.
- Cummins, Jim (1994): Knowledge, power and identity in teaching English as a second language. I: Genesee, Fred (red.), *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, Jim (2000): *Language, power and pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Cambrian Printers Ltd.
- Cummins, Jim (2001): Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utvecklandet av skolans språkpolicy. I: Naucélér, Kerstin (red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*, s 86–107. Stockholm: Nationellt centrum.
- Derewianka, Beverly (2004): *Rocks in the head. Children and the language of geo-*



- logy. I: *Knowledge about language and the curriculum*, red. R. Carter, s 197–215. London: Hodder & Stoughton.
- Economou, Catarina (2007): *Gymnasieämnet svenska som andraspråk – behövs det?* Licentiatuppsats, Malmö högskola.
- 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 171–195. Lund: Studentlitteratur.
- Fridlund, Lena (2011): *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Gibbons, Pauline (2006): *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and Researchers*. London: Continuum.
- Gruber, Sabine (2007): *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping. Studies in Arts and Science No. 387. Linköpings universitet.
- Haglund, Charlotte (2005): *Social interaction and identification among adolescents in multilingual suburban Sweden. A study of institutional order and sociocultural change*. Centre for Research.
- Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun (2010): *Språkinriktad undervisning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hansson, Fredrik (2011): *På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*, s 195–213. Malmö Studies in Educational Sciences No 60: Malmö högskola.
- Hsiu-Fang, Hsieh & Shannon, Sarah E (2005): Three approaches to Qualitative Content analysis. I: *Qualitative Health Research*, vol. 15 s. 1277–1288.
- Hultin, Eva (2006): *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie*. Örebro: Örebro universitet.
- Håkansson, Gisela (1998): Modern Times in L2 Swedish. Syntax and morphology in formal and informal acquisition of Swedish. I: Diaz, L & C. Perez (red.) *Views on the acquisition and use of a second language. EuroSLA 7 Proceedings*. Barcelona. Universitat Pompeu Fabra. 39–50.
- Jonsson, Rickard (2007): *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm: Ordfront.
- Kincheloe, Joe L. & McLaren, Peter (2008): "Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. I: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (red.) *The Landscape of Qualitative Research*. Los Angeles: SAGE, 2008. s 403–455.
- Lightbown, P.M & Spada, Nina (2006): *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindberg, Inger (2011): *Språk för lärande i en mångspråkig skola*. I: *Forskning om undervisning och lärande*, september 2011, s 6–29.
- Lindberg, Inger & Hyltenstam, Kenneth (2013): *Flersspråkiga elevers språkutbildning*. I: Mikael Olofsson (red.), *Symposium 2012. Lärarrollen i svenska som andraspråk*. Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Stockholm: Stockholms Universitets förlag.

Economou

- Lainio, Jarmo (2012): Modersmålets erkända och negligerade roller. I: Mikael Olofsson (red.), *Symposium 2012. Lärarrollen i svenska som andraspråk*. Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Stockholm: Stockholms Universitets förlag.
- Lajos, Attila (2008): *Språk och identitet*. Invandrare och minoriteter, i&m, 35:1, s 21–25.
- Malmgren, Gun (1992): *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds Universitet nr 92:188.
- Myndigheten för Skolutveckling (2004): *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Rapport Dnr 2003:757, Stockholm: MSU.
- Nussbaum, Martha (1997): "Den gamla utbildningen och tankeakademien", i *Psykoanalytisk Tid/Skrift* nr. 28-29 1997, översättning Thomas Karlsruhn.
- Osbeck, Christina (2006): *Kränkningens livsförståelse: En religionsdidaktisk studie av livsförståelse lärande i skolan*. Karlstads universitet, estetisk-filosofiska fakulteten.
- Otterup, Tore (2005): "Jag känner mig begåvad bara". *Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 2: Göteborg.
- Orrenius, Anders (2011): Minister tveksam till svenska som andraspråk 18 nov. I *Riksdag & Departement*, Stockholm.
- Persson, Magnus (2011): *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- PISA (2009): *Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. OECD 2009.
- Runfors, Ann (2003): *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar*. Stockholm: Prisma.
- Schleppegrell, Mary J. (2004): *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum associates.
- Skolverkets författningssamling SKOLFS 2000, Gy94: *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier. Svenska och svenska som andraspråk*.
- Skolverkets författningssamling SKOLFS 2011a, Gy11: *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier. Svenska och svenska som andraspråk*.
- Skolverkets författningssamling SKOLFS 2011b, Gy11: *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier. Kommentarmaterial till svenska som andraspråk*.
- Skolverkets författningssamling SKOLFS 2011c, Gy11: *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier. Kommentarmaterial till svenska som andraspråk*.
- Skolverket. (2005): *Elever med utländsk bakgrund*. Stockholm: Fritzes. Stockholm.
- Skolverket (2008): *Med annat modersmål – elever i grundskolan och i skolans verksamhet*. Stockholm: Fritzes RAPPORT 321.
- Talmy, Stephen (2008): The cultural productions of the ESL student at Tradewinds High: Contingency, multidirectionality and identity in L2 socialization. *Applied Linguistics*, 29, s 619–644.
- Thomas, W. & Collier (2002): *A National Survey of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement: Executive Summary*. Santa Cruz, CA: Crede.

- Tingbjörn, Gunnar, (2004): Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv – en tillbakablick. I : Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, s 743–761. Lund: Studentlitteratur.
- Torell, Örjan (2002): *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Rapport nr 12. Härnösand: Institutionen för Humniora, Mitthögskolan, 2002.
- Torpsten, A-C, (2008): *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola*. Avhandling vid Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.
- Wedin, Åsa (2009): A restricted curriculum for second language learners – a self-fulfilling teacher strategy? I: *Language and Education* 9:1 , s 1–13. London: Mortimer House.



## **Artikel III**



# Reading Fiction in a Second-Language Classroom

Catarina Economou\*

## Abstract

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

*Keywords:* second-language learners, literature reception, forms of reading, pedagogy of literature and language, democracy

## Introduction

Swedish upper secondary schools offer two subjects of Swedish; Swedish as L1 (mother tongue or first language) and Swedish as L2 (second language). Students with a mother tongue other than Swedish are given the opportunity to choose which subject they prefer to study. In the syllabus for Swedish as L2, reading fiction is not given as much priority as in the subject of Swedish as L1. Instead, Swedish as L2 focuses on language form and comparative language analysis (Skolverket 2011 a, b; Economou 2013).

However, during the last decade a number of reports have shown that the reading ability of Swedish students is declining in comparison with both earlier national surveys and international ones (Gustavsson and Rosén 2005; Skolverket 2007, 2012; SOU 2012). Informative as well as fictional texts are included in the aforementioned surveys. Besides decoding and understanding, reading proficiency includes the ability to interpret and reflect on issues in the text.

During the same period of time as these reports and surveys were published, the Swedish National Agency for Education reported that multilingual students are

---

\*Department of Culture, Language and Media, Faculty of Education and Society, Malmö University, Sweden. Email: [Catarina.Economou@mah.se](mailto:Catarina.Economou@mah.se)

©Authors. ISSN 2000-4508, pp. 99–118

over-represented among those students who do not reach the targets of the final year of compulsory school. In addition, another survey showed that 30% of students with an immigrant background do not reach the elementary reading level and, among those born abroad, every second student does not master enough reading comprehension skills in order to learn other subjects (Skolverket 2003). The question therefore arises: Why does the reading of literature play a minor role in the syllabus for Swedish as a second language in upper secondary school? Research shows that reading fiction helps students with their reading proficiency. This proficiency includes interpreting, reflecting, and making inferences (e.g. Liberg 2001; Myrberg 2001). Further, recent Swedish research on literature instruction emphasises that reading and interpretation are particular practices that can be developed by teaching (Olin-Scheller and Tengberg 2013; Tengberg 2011).

Several studies have examined the teaching of literature in the school subject of Swedish as L1 (Linnér 1984; Elmfeldt 1997; Molloy 2002; Hultin 2006; Bommarco 2006; Ewald 2007; Jönsson 2007; Bergman 2007; Asplund 2010; Tengberg 2011). Research about the study of literature in the subject of Swedish as L2 has been neglected and this study, although it is limited, can be regarded as a contribution to this field.

I am thus interested in what role reading fiction may have in L2 classrooms and, more specifically, in a context where advanced second-language students read and interpret a modern Swedish novel. The students attend the course “Swedish as a Second Language” at a Swedish upper secondary school. The content of the novel in question closely relates to the lives and realities of young people today, in both its time and setting. The purpose of the study is to find out how the students interact with the text and what readings they choose to make of the text, including how they respond to it and how they respond to each other in relation to the text. In this article, using theoretical and empirical means I specifically investigate which themes of the novel the students are concerned with and which forms of reading the students use in this particular context.

## **Background**

Cummins (2001) advocates that the teaching of literature can be a vital part of second-language acquisition where identification and a critical approach are central components. Students’ cultural, linguistic and personal identities are confirmed through interaction where their experiences are expressed and made visible. The students are encouraged to be critically reflective and to increase their social consciousness (2001, 94). Far too often students, especially second-language learners, have to leave their experiences and cultural baggage, that is to say their identities, at home because in school only the norms and values of the majority are in focus (Runfors 2003; Bunar 2009). Thus, if students are to be committed to their studies and to their cognitive development, their identities have to be confirmed in interaction



with teachers and other students. This approach is what Cummins calls *investment of identity* (2001, 95).

Further, Bradford (2006) discusses the possibilities fiction may hold in second-language teaching. He points out that L2 teachers use literature as a tool for language acquisition in three ways. First, the reading of fiction can support students by increasing their vocabulary and, second, students will get used to certain syntactic patterns that are not so frequent in spoken language (2006, 202). Some teachers also use literature in a third way which involves reading literature of the target language to facilitate understanding of the traditions, values and lifestyles in the new society (2006, 203). However, this last aspect of the role of fiction in second-language teaching is doubtful. Sweden is today defined by multiculturalism and diversity and the effect of this on education is complex. One can no longer expect or cherish a monolingual and monocultural classroom. Students have multiple frames of references today and these should be of great value and be met with respect in the classroom.

Critical forms of reading are strongly associated with critical literacy, which in turn is connected to power. By gaining access to language and literature students can become critically reflective about the world. Janks (2013) states “critical literacy is about enabling young people to *read* both the word and the world in relation to power, identity, difference and access to knowledge, skills, tools and resources” (227). This mixture of cognitive skills and social practice means that complete literacy is not just the ability to decode texts and the semantic competence to understand, but also pragmatic competence for everyday life and the ability to be critically reflective towards society. Both Cummins (2000/2001) and Janks (2010) argue that the ability to develop critical literacy is vital to students, especially second-language learners, to enable them to read between the lines and understand how power is exercised. Thus, teaching critical literacy concerns what texts do with their readers and which purposes the texts serve.

However, one should not forget that literary texts and their language, structure and literary devices are part of the critical reading. It is not only through the form of a literary text that new ways of thinking and feeling can be revealed, says Persson (2007, 202). This critical form of reading may, beyond a focus on form and literary devices, also have a ‘critical culture’ approach, something that resembles Cummins’ transformative pedagogy.

Langer (2005) states that a reader’s understanding and interpretation moves back and forth continuously in different stances. This action primarily concerns the reader and the text. In order to understand in which ways the students in this study interact with the text, including how they respond to it and how they respond to each other in relation to the text, Langer’s theoretical stances are useful, as applied in the context of book talks and writings. Langer points out four stances readers take in relation to a text: (1) being out and stepping into an envisionment; (2) being in

and moving through an envisionment; (3) stepping back and rethinking what one knows; and (4) stepping out and objectifying the experience (2005, 31 f). In the first two stances, the readers are focused on the envisionment in order to understand the text, while in the third they focus on their own experiences and knowledge about the world in relation to the text. Finally, in the fourth stance the readers objectify the envisionment in order to reflect on and keep the text and the world apart. In the last one there is also a focus on the author's craftsmanship and on the text's structure and literary devices, similar to Persson's critical reading mentioned above. Thus, the readers start with the well-known to be able to meet the foreign and thereafter make reflections and experience something new. The stances will be applied and further explained in the analysis section of this article.

Thus, by combining the different approaches to reading fiction mentioned above a possibility would arise to help students become skilled readers. This study also examines the different forms of reading employed by the students. In this context, Tengberg's categorisation of different forms of reading distinguished in his thesis (2011) may also be of valuable support. Tengberg's study (2011) was performed during one term and included four teachers and over 200 students at a secondary school. Its prime aim was to explore the pedagogical possibilities of fiction-oriented discussions and, more specifically, which forms of reading could be distinguished and promoted in the book talks. He uses the term "forms of reading" to describe the different ways the students read and interpret a text (a short story) in their discussions. The data analyses, mainly interaction and reception analyses, were based on video recordings of classroom discussions, interviews, field notes and, finally, written responses from students before and after discussing the text. The six different forms of reading are *plot-*, *meaning-*, *value-*, *subject-*, *intention-* and *meta-cognitive* oriented and will be further presented in the analysis section.

The forms of reading should not be seen as static; on the contrary, they often overlap. Likewise, they are not complete and more forms can be added as this study concludes. Despite this, I regard Tengberg's forms of reading as clear and differentiated pedagogical tools and also useful as theoretical devices for my data.

## **Methods and material**

The study takes an ethnographic approach and its aim is to explore how a group of advanced second-language learners interpret and interact with a modern Swedish novel, as well as with each other in relation to the text. The ethnographic research tradition emphasises the researcher's presence in the studied environment (Delamonte 2008) and, in my case, I am a researcher in my own classroom.

Doing research in one's own field of practice and thereby having dual roles can be complicated. As a teacher researcher I have two tasks – teaching and doing research – and these should take place simultaneously. I am thus an *observant participant*, as opposed to a researcher who comes from the outside – a *participant*

*observer* (Ray 1996). The disadvantage of the dual role might be that my teaching context is too well known to be problematised. In order to create the necessary distance, I chose to wait with the transcription, interpretation and analysis until the end of term. I also use the word “teacher” when I present the context of teaching and also in further passages in order to create distance.

The advantages of being a researching teacher with an inside perspective is that I am well known to the students and familiar with their situation within the school context. Several studies with researching teachers have been successful (e.g. Elmfeldt 1997; Bommarco 2006; Jönsson 2007; Asplund 2010) in the field of didactics in Swedish as L1.

Apart from the ethnographic approach, this study also rests on different theories of literary response and reception (previously mentioned) in order to answer the questions of how the novel is read and interpreted. These theories are mainly Tengberg’s forms of reading (2011) and Langer’s stances (2005).

### ***Site and participants***

The school involved in the study is situated in a large town and the 16 students are in the last year of upper secondary school. The students attend either the Natural Science programme or the Social Science programme, but are all taking the course “Swedish as a Second Language”. The group is multilingual with nine different mother tongues (see the appendix). Some students were born in Sweden and the remaining have lived in Sweden for 3 to 14 years. Thus, the group is heterogeneous with many different backgrounds and experiences.

In line with the principles of the Swedish Science Council of Ethics (Vetenskapsrådet 2011), a written inquiry requesting permission to record the students’ book discussions and collect essays was handed out. The inquiry stated the purpose of the study as well as the fact that the collected data were to be treated confidentially. The ethical considerations may be seen as problematic as the researcher was also the students’ teacher in a power embedded practice. Hoel (1997) states that there is an ethical problem with a “teacher-researcher” as he or she may focus on the positive aspects of the teaching, leaving out the more problematic aspects such as e.g. critical comments from the students. I was aware of this during the analytical process of the material. With the different empirical sources mentioned above, this problem could not be eliminated, but at least diminished. Further, the fact that the students could decline without any negative consequences was emphasised several times during the process. In fact, all of the students chose to participate throughout the period of the study.

### ***Material and procedures***

Based on the students’ mixed preferences for literature as well as her own didactic considerations, the teacher decided to let the class read the novel *Call it What the*

*Hell You Like* written by Marjaneh Bakhtiari (2005). The novel is set in the present and the surroundings were well known to the students as it took place in their home town. From the teacher's perspective, this novel about searching for identity was thought to be something that would appeal to the students.

The empirical base for the study consists of recorded book talks, students' writings and written evaluations about the novel (see Table 1).

Table 1. Types and quantity of data

Recorded book talks	56 pages
Essays	16 students, 33 pages
Written evaluations	15 students, 8 pages
Short field notes	8 pages

The data collection took place over a period of 6 weeks, with altogether 12 lessons lasting for approximately 70 minutes each. In the sequence of book talks, which lasted for eight lessons, the students were divided into three groups. Each lesson started with listening to the audiobook version for about 5 to 10 minutes in order to bring the students into the context of the novel. Each group had a discussion leader who structured the discussion and made sure the participants did not interrupt each other. The teacher alternated between the three groups, only participating in parts of the discussions.

Apart from reading, the students had prepared each lesson of book talk with their own choices of quotations (including comments) that had challenged them or affected them in some way. Further, they were given the task of bringing questions to the group to discuss, either about their understanding of the content of the novel or about certain aspects or topics. A number of questions were also given to the students by the teacher at the beginning of the book talks, but these questions were mainly supposed to facilitate an understanding of the novel's context. The transcriptions of the book talks follow an orthography close to written language (Norrby 2004, 89).

In the remaining four lessons the students worked with vocabulary and wrote essays. A majority of the students wrote about the novel's characters and how they could identify with them. They also wrote about similar experiences they had had concerning the novel's plot. The writing was part of a homework assignment and the students finished it during lessons.

During the final lesson, the students were given a written task to evaluate the sessions with the novel and the novel itself consisting of a maximum of 300 words. In addition to the book talks and the students' writings, short field notes contributed to the data. The students' quotations in the book talks and in their essays are marked with pseudonyms.

### **Data analysis**

There are several different forms of qualitative content analyses and the common factor is that they discern different themes, events or categories (Gunter 2000, 91). In this study, thematic content analysis is used. It has an aim to find patterns and then themes, enabling an interpretation of the material (Titscher et al. 2000, 62; Graneheim and Lundman 2004).

In order to analyse in which ways the students interacted with the text and with each other, I made several readings of the material so I could discern different themes. The interpretation and analysis of the material went through several steps which started after the period of data collection in order to create a necessary distance. To get a grasp of the material, my first step was a tentative analysis (Woods 2002, 121) which meant that I first read the transcriptions of the book talks and the essays several times. During the second step, parts of the texts were picked out and marked and labelled with keywords of the content. The surrounding text was included, so the context was clear. The next step was to discern patterns that had emerged and which could be categorised into several themes and subthemes. Finally, in the last step these themes were analysed and three overarching themes were discerned since the students had returned to these both in their writing and when talking. These themes are language, culture clashes and, finally, integration. The different forms of reading were discerned within these themes.

### **Brief synopsis of *Call it What the Hell You Want***

The Irandoust family, who emigrated from Iran to Sweden in the hope of a better life, are the focal point of the book. The rebellious daughter Bahar is the main character. Her parents, Amir and Panthea, are well educated and have high expectations of the new country. Amir, previously a publisher and a poet, becomes a pizza baker and Panthea, who has a PhD in Physics, works in a kindergarten. Bahar refuses to be seen as a representative of Iranians or immigrants while her younger brother Shervin does his utmost to fit in with the Swedish culture.

### **Finding – The power of language, culture and identity**

In the following sections, the analyses of the principal reflections that emerged when the students interacted with the text and which readings they choose to make of the text are organised in three themes – language, culture clashes and, finally, integration and identity.

### **Language – “language makes another person look at you in a different way”**

This section analyses the students’ book talks focusing on the students’ understanding of the book, about language and their views on how the dialogues were

related in the novel. The students also describe how they recognise and react to different language situations described in the book.

The students helped each other with words, expressions and other areas of uncertainty. The book discussions provided many examples of what Gibbons calls *scaffolding* (2006, 29f), where the students amongst themselves filled in any gaps in the understanding that may have existed after the reading. This is included in Langer's first stance; the reader comes into envisionment and tries to understand the plot, e.g. when unknown words are read (2005, 32). It also points to what Tengberg calls plot-oriented forms of reading. According to Tengberg, these orientations enables a direct or a literal understanding of the plot and the context which constitutes the fictive world (2011, 197) as well as an explanation of the characters' actions. The tasks assigned to the students by the teacher mainly comprised this reading form to ensure that they would understand the course of action before they immersed themselves in their own interpretations and reflections. Examples of such tasks included vocabulary, a description of the characters and the relationships between them, as well as short summaries of what they had read previous to each lesson. This form is necessary to help the reader understand the context and plot of the story but, according to Tengberg, there is a risk that the reader will become unable to move on to further forms of reading. There is no indication of this in the findings of this study.

All groups of students express different views on how the author relates ethnolect (a variety of language used by a certain ethnic or cultural group) and dialect. In one group for example, Diraf thinks that the fact that the dialogue is partly written phonetically makes it more difficult to understand and is unnecessary, while Dieh thinks that it is good since it provides a more accurate reflection of reality. Dieh says that "It would have sounded strange if the author had written 'she is really well behaved at home' and then 'he said with an accent'. It sounds stupid". In another group, the participants agree that it is good that the author uses casual language and slang, the local dialect and a Persian accent in the dialogue to create an impression of the reality the author describes.

Here, the students' opinions diverge from the text when they express their preferences. This aspect of the novel was important for all three groups as the majority thought that the language in the dialogues made the text more convincing. These readings may be seen as in line with value-oriented forms, which Tengberg suggests can be an aesthetic criticism, with their valuations of language and style (2011, 211) and part of Persson's critical reading, with its focus on form. The content also illustrates Langer's last stance where the reader objectifies the text, judges it and focuses on how the author builds her text (2005, 35).

Kaln reacts strongly to the views held by the character Pernilla on immigrants; he claims that she, notwithstanding good intentions, still judges people based on their Swedish ethnolect. Several group members argue that Pernilla ought to adopt a

broader perspective on immigrants to be able to see all “those who really struggle and who really want to move on” (Masam). The students also spend a great deal of time on how the main character’s mother, Panthea, struggles to learn Swedish. The discussions tend to focus on the frustration Panthea experiences as she tries to learn Swedish and how different alphabets and grammatical structures can cause problems when learning a new language. Dieh says that the frustration arising from the inability to articulate his thoughts is like “waking up from a nightmare only to find that you are unable to scream. I think it has happened to all of us, that you are so scared that you want to scream but you can’t, the words don’t come out”. The students also choose to discuss quotes and passages concerning body language and how Panthea’s facial expressions do not match her words. Yene is of the opinion that body language is used differently in different cultures and incorrect interpretation can lead to communication problems. Several students provided examples from their own lives.

All three groups commented on a scene in the book where the music teacher Carina organises a culture day and encourages her students to bring music from their home countries. The discussion revolves around the fact that the students listen to music with lyrics in many different languages, but almost never in their mother tongue. The students continue to compare how they code switch, i.e. mix languages. They speak Swedish in school, and they speak both Swedish and their mother tongue at home. “Earlier, we only spoke Arabic at home, now we mix. You forget your own language” (Heelh).

Even though meta linguistic concepts are not expressed, accents, ethnolects, grammar, language and code-switching are the subjects the students are interested in. In these areas the students often move between the world of fiction and their own world as they compare the characters and their lives with their own experiences. Many personal experiences of learning a language and of the shortcomings of the Swedish language could be heard in the discussions. The forms of reading which Tengberg calls subject-oriented can be discerned here and the experience of the literary character is not made alien but is more often similar to those experiences that the reader is used to (2011, 220). The border between the fictive characters and the readers’ reality tends to be blurred. The students discuss events from the book, recognise themselves and express their own experiences and thoughts, while at the same time they listen to and confirm each other. They are active, engaged and dare to invest themselves and their identities in the learning process (Cummins 2001, 97).

The students also talk about views on language skills they come across in their own environment and which structural obstacles they see in Swedish society. In the following quote, two students talk about the poor treatment of Panthea at the Job Centre, where she fails to find employment as a physicist, a job she has been trained for:

Heelb: Yes, I think it is a massive waste of talent. You shouldn't be allowed to waste and destroy a talent like that.

Dieh: Yes, but sometimes you look at a person in a slightly more negative light even if you don't mean to. If he or she doesn't speak the language as well as others. That's just the way it is. I know several examples of this. You become how you speak. She [Panthea] dropped to a level where a child teaches her. So, the language makes a person look at you in a different way.

The students react strongly to society's views on language and what language obstacles can lead to. Perspectives shift, in particular when the students reflect on Panthea's frustration with the language and her position in society. This is what Persson calls *narrative imagination* (2007, 264), i.e. the ability to change perspectives. It is also possible to see evidence of critical reading when the students adopt a critical attitude to structures in society that fail to value an educated work force due to the existence of inferior language skills. The students draw on their own experiences, but these experiences are brought up to a more general level. This form of reading will be discussed later in the analysis.

### **Culture clashes – “to tar everybody with the same brush”**

The students spend a great deal of time on the subject of authority and that there may be different views on authority. The students often quote the book's description of the teacher Max Levin, in particular when the parents dress up before going to a parent-teacher meeting with Bahar. When they eventually meet Max, they find him to be unkempt and they are concerned that such a man teaches their daughter. Based on this episode in the book, Yasan reflects on the difference in the perception of teachers in his home country Iran and in Sweden. He thinks that there is no respect here, “For example, you do not use the teachers' first names in Iran”.

The Prophet Mohammed says that teachers and parents should be treated with respect, according to Dari; “the Prophet himself was a teacher”. There appears to be general agreement among the students that authorities are important. Bahar's parents think that their children lack respect and the groups often cite quotes related to this theme. Several students in the discussion groups believe that their Swedish friends have less respect for teachers and parents than they do themselves. Kaln is of the opinion that her Swedish friends expect their homes to be run on democratic principles but “if your mother asks you to take out the rubbish, that has nothing to do with democracy – it is more a matter of doing her a favour”. Tama is the only student who expresses a different opinion; she says that it is not only a question of respect but that many of her friends actually fear their parents.

These subject-oriented forms of reading are noticeable where personal and emotional experiences are part of the discussion, in particular when the students compare themselves with their Swedish friends' relations to teachers and parents. According to Tengberg, a personal experience can create empathy and recognition in



a text which enables the students to reach a deeper understanding of the characters and their actions (2011, 216f). The content of the students' talk is similar to the second stance in Langer's categorisation. As readers, we use new information to go beyond what we already know and we question motives, reasons and feelings in relation to our knowledge of the text and about our own lives (2005, 33).

The students also talk about food and social events as examples of cultural clashes. One group discusses how strange it seems to have your meatballs with jam, and that Swedes always insist on saying thank you for everything, as expressed in the novel. Annes says that Panthea is given a rude response by her Swedish colleagues when she tries to figure out how Midsummer is celebrated. Contrary to what she expected, Panthea does not receive a friendly invitation to the Midsummer celebration. Instead, she is greeted by silence. Annes thinks that this episode in the book is an example of a culture clash and thinks that Swedes are boring and inhospitable. She is herself used to her Arabic friends always inviting acquaintances for dinner. Faro objects softly and says that you should not "tar everybody with the same brush". The book characters' behaviour is scrutinised and evaluated in these discussions. In Tengberg's description of the value-oriented form there is, apart from the aesthetic critique, also an ethic which affects the characters' moral actions (2011, 211) and this can clearly be discerned in this context, as well as what Persson includes in critical reading with its critical approach.

The relationship to time is addressed in a quote that Diraf includes; "A Swedish half hour. That's at least one hour in 'blattetime' (colloquial for immigrant time)" and he continues to explain how Swedes are more precise with respect to time than is usual in some other cultures, and this may be regarded as unpleasant. Another group discusses whether certain traditions are Swedish or not. Tama contributes with her quote and commentary:

"Nobody among them knew that coffee and the whole coffee culture came all the way from Turkey to Europe." Yes, certain traditions which are generally regarded as Swedish are in fact not Swedish. But many are stubborn, often. But culture is always in a state of change, it has changed and it will change. But not everybody is willing to accept this. And perhaps the pace of change is a bit quicker now.

The students' choices of quotes illustrate that it is important for them to discuss current affairs, such as the status of women in Islam. All group members seem to have a uniform view of this. The teacher, who listens to this exchange, interjects with a question concerning the equality of women in order to stimulate a discussion, but gets no response. The boys and the girls in the group seem to think that the status of women is equal to that of men, and that they are "treated like queens". The discussions rarely lead to changes in opinion and what Persson refers to as democratic literature teaching. A confrontation between opposing values and views is more or less absent in this context.

One group discusses questions about democracy in response to Mhodi's choice of quotes concerning freedom of speech and democracy, which the book's characters discuss. Mhodi defends freedom of speech and explains that it is still not possible to say 'the truth' in his homeland of Iraq. Kaln argues that there must be a limit to freedom of speech, and refers to the caricature drawings of the Prophet which she thinks were made just for the purpose of infuriating people. Mhodi agrees with her and gives another example – a priest in the USA torched the Koran. Mhodi wraps up their discussion: "I haven't seen any Mullah torch the bible or the Torah or anything like that".

These dialogues may serve as examples and illustrate content with overall aspects of society where things are questioned and what Cummins calls critical reading (2001, 16). They are also in line with the critical literacy which Janks (2010) advocates. However, no larger confrontations or exchanges are seen and it is instead consistency that prevails in the discussions. Similar to the dialogues about which problems may arise due to a lack of language proficiency, this is also an area where the students can extend the content to other aspects of society that are difficult to categorise to Tengberg's forms of reading. I suggest that another form could be added here, one I would label a *society-oriented form*, where aspects from the text are extended to include larger aspects than the mere personal as in the subject- and value-oriented forms (Tengberg 2011).

### **Integration and identification – “But then you are a part-time Swede”**

The book is permeated by topics that touch upon integration and identity and these are important to all three groups. Some of the students thought that the book would primarily be of interest to those unfamiliar with the issues faced by immigrants and not primarily themselves as readers. The teacher's choice of a novel with a familiar theme can thus be questioned and even mildly resisted. Several references are made to how the Irandoust family want to get used to and become part of the Swedish culture, while they want to preserve the Iranian culture through, for example, home furnishing. Yene says that "it feels as if it is mainly her /Bahar's/ parents who try to fit into society". They discuss Bahar's ambivalence towards Swedish culture and Iranian culture. Yasan is of the view that coming to Sweden was difficult for Bahar; "she moves from an isolated place to suddenly swim in the ocean without being able to swim". Several students feel that it is positive that Bahar is proud and that she does not want any cultural label. Tamar refers to the local councillor in the book, originally from the Czech Republic, who claims to be a champion of immigrants' rights. Tamar says that she gets angry when she reads about her, because "she says that she is Swedish, she is married to a Swedish man, her children have Swedish names, and you could say that she is Swedish. And then she claims to be fighting for the immigrants?". This mirrors an emotional response to the text. The interaction in

the group continues and this leads to a long discussion on 'Swedishness'. A similar discussion occurs in another group where the members discuss a quote about feeling Swedish or not. The students are eager to discuss whether it is good to try to be like Swedes and Dari finally concludes that "being like a Swede when you have a different background is like being a part-time Swede".

Another subject in the novel that the students refer to is how the immigrants in the book become stereotypes. Many students present different quotes that illustrate how easy it is to generalise and categorise people.

Thus, a clear pattern emerges from the material where the form of reading is subject-oriented since the students share and compare their experiences from situations similar to those described in the book. The fact that the students dare and want to participate actively in the discussions is considered by Cummins (2000, 97) to be an approach to texts which is important in order to learn and develop the language. It also points towards Langer's third stance; stepping back and rethinking what one knows (2005, 33). In this way we change focus, from developing the envisionment to reflecting upon what the ideas mean to our own lives.

What do the students mainly recognise? The book is set in a Swedish town and from time to time the students voiced that they recognised different places described in the book. The recognition was often clear and tangible, as illustrated by Dari when he understood that his own school was partly the setting for the book. He expresses that he greatly enjoys reading about a place he recognises. For Dari, who is one of the few students in the group who does not enjoy reading, the recognition factor is positive. The fact that he recognises the setting makes him both engaged and motivated to keep on reading, with his attention becoming sharpened and recognition a driving force of his reading.

When the students talk about Bahar's identity conflict, recognition becomes more complicated. Tama states that she recognises the situation of the main character. Just like Bahar, Tama feels that she is between two cultures and that she has to understand and relate to both. She wants to be like 'all the others, the crowd', but also keep her own family satisfied. The recognition factor is important in the reading and reception as Tama's expressions illustrate.

Meaning-oriented forms are rare in practice, even though they are occasionally possible to distinguish. The students refer to Shervin, Bahar's younger brother, who needs help to find his identity. Alia describes him as a searching teenage rebel, and when he dyes his hair it turns orange instead of blond, which is what he wanted. The parents are upset and their son's behaviour makes them wonder what mistakes they have made. Heelb states that the author's message when describing Sharvin's behaviour is that some teenagers will do anything to fit in, even if their behaviour is in defiance of their parents' wishes.

Several discussions and student essays display a tangible frustration with the conditions in Swedish society, both for the students themselves and on a more

general level. Mohdi writes in an essay that, just like Bahar, the misunderstandings he has encountered are most often linked to his background. He feels that the media expects immigrants to talk about exclusion and other negative experiences that they may encounter. Mohdi writes:

Does she [Bahar] regard herself as a Swede or an immigrant? She regards herself as human being, no different from all other people on the globe who eat, drink, who have good intentions and who of course make mistakes like everybody else, not as Swedes or as immigrants – but like all other people (Mhodi's essay).

Here it is possible to distinguish the forms of reading which I call society-oriented since the students use the text as a point of departure for highlighting and discussing different social problems. Apart from this, the students reveal a critical gaze on existing social structures. As an example, Diraf reflects in his essay on the general view in the novel about how immigrants often are badly treated in Sweden. He compares this with the current situation in Sweden as he writes how refugees, who have tried to fight for their own country, have lost all their belongings and when they finally arrive in Sweden “they lose the only thing they have left – their souls”.

These society-oriented forms are within the scope of Langer's fourth stance; stepping out and objectifying the experience. Here the readers become aware of the tension between the author's world and their own as well as about conflicts and power.

## **Discussion**

In this article, I have investigated the ways in which students, in a certain context, interact with a modern Swedish novel and which readings they choose to make of the text, including how they respond to it and how they respond to each other in relation to the text.

The analyses show that the students are eager to talk about themes such as language, culture clashes and integration. Further, it is clear that they become involved in the reading of the text and in the discussions. That they themselves initiate themes indicates that the novel has had an impact on them. When the lesson was over, many students wanted to continue talking, subjects for discussion about events in the novel never ceased and many were eager to write. In this way, literature was utilised to encourage the active use and development of language in a meaningful context. In their book talks, the students discussed definitions of words and in the talks understanding was facilitated by words that were repeated and sentences were clarified. Bergman (2007) writes the following about language development:

By shifting the focus from language skills to language in use in a quest for knowledge, where the aim is to create meaning in relation to content, we can open up completely new

opportunities for the subject of Swedish, when it comes to both attaining knowledge and language development (2007, 333 my translation).

In my opinion, this notion could also be applied to the subject Swedish as a second language. According to Bradford, literature can contribute to the development of language skills at the same time as encouraging literary competence: “if literature is to provide a useful vehicle for the teaching of second language skills, it must first succeed as a literary experience” (2006, 203). If the aim is to give students a meaningful literary experience, the linguistic perspective should not be in the forefront but, by using language in discussions and writing about fiction, language skills are developed in a meaningful way. The linguistic and pragmatic ability (using language in a contextually appropriate fashion) together with aspects of identity and culture are in accordance with the syllabus of Swedish and Swedish as a second language. This is also in line with the critical language awareness Cummins advocates, where the focus is on the formal features of the target language combined with a critical exploration of language and power (2000, 101 f). In my material, this is exemplified when the students discussed the form of language the author uses and the role of language in work opportunities when it comes to the novel’s characters.

The analysis reveals that the students have good reading abilities as they use different forms of reading and that they have the capacity to move in and out from what Langer calls different stances. These different stances make the readers ponder different aspects while developing an understanding of the text, the envisionments and life itself. The forms of reading that were most clearly discernible were primarily subject-oriented where the reader applies his or her own personal experiences to give meaning to the text. In addition, value-oriented (Tengberg 2011) forms were distinguished. Here the students’ authentic statements about the text are clarified or, as Tengberg writes: “These forms of reading demand something which the teacher, by definition, cannot be expected to know better than the students” (304, my translation). There was a bias towards the personal where the student’s own experiences and opinions were in focus, and where the literary text tended to disappear. Thus the text became some sort of starting point for intense conversations about the students’ own lives in Sweden. To recognise oneself in the text was important and often positive, not least for inexperienced readers such as Dari.

However, there were sequences when discussion of the text petered out into more general discussions of social problems, which I call society-oriented forms of reading. They resemble what Hultin (2006), based on analyses of conversational genres, calls “the discussion of culture and norms”. According to Hultin, the overall content of this type of discussion is that it prompts us to make comparisons between different cultural phenomena and problematise these, and this is often what the students did in their discussions in this study. These society-oriented forms differ from the value-oriented ones as they bring topics up to a more general level.

It is also possible to determine from the context of the study which forms of reading were left out. Forms which were not evident were meaning-oriented which, according Tengberg, involve relating to aspects of the text that are not explicit (2011, 205). The metacognitive forms of reading (2011, 224), which are the most elusive and where students focus their attention on their own thinking during reading, could not be discerned at all. What is also missing is what Persson (2007) calls critical reading, which includes language, structure and literary devices. This is overlooked in the syllabus for Swedish as a second language where too little time is given to literary work. There are several aspects the students need to have mastered to become competent readers – that is to say, abilities to move in and out from texts as well as to understand how the text is constructed.

Apart from the need for more forms of reading and literary devices to be introduced, there is another aspect where the teacher's intentions were not realised. What many of the students expressed was some kind of resistance, the novel did not give them anything 'new', so the choice of literature might need to be reconsidered. Recognition and identification gave rise to both conversation and discussion but, despite that, it felt almost too familiar or, as Tamar put it, "the subject of the novel is too well worn". Annes thinks that the novel clearly shows the situation of immigrants and how they look at various aspects in the community, and she believes that there are other readers who might gain an insight into this existence. Many students are interested in reading something that allows them to go beyond their own frames of reference and find something unknown to them.

The students appreciated the working method which gave them freedom in a controlled form. They chose to comment and reflect on themes that were close to their own lives and were willing to involve themselves fully in the talks, using the text as a springboard. Cummins believes that interaction creates a feeling of *empowerment* (2001, 44) – when students voice their opinions they will be respected and acknowledged by each other and the teacher. This was happening in a classroom where interaction prevailed and the students were given opportunities to invest their identities. Besides Cummins, Bergman (2007), Gibbons (2005) and Dysthe (1996) advocate this method, "it is only when the dialogic function dominates that students get the opportunity to be meaningful individuals in interaction with each other and with the teacher" (Dysthe 1996, 226). This is also in line with Langer when she states: "Students are treated as thinkers, as if they can and do have interesting and cogent thoughts about the pieces they read, and also have questions they would like to discuss" (1992, 42).

Even if one cannot generalise the results from this qualitative study, it does shed light on how a group of students interact with a modern Swedish novel and with each other in relation to the text. One conclusion that may be drawn from this study is that the role of literature for personal and cognitive development and also language

development can be vital, as well as the knowledge of literature devices to become skilled readers.

Another conclusion is that second-language learners should not be left with one type of literature; instead, they should encounter a wide range of authors and themes, like all other students in school. However, this would require that fiction would be given more scope in the syllabus for Swedish as a second language or that students participate in the same course, Swedish as L1 *and* L2. Wiklund and Landmark write:

Judging by the national curriculum there seems to be two parallel Swedens: one national and ethnically homogeneous and one multicultural. The two Swedish subjects appear to represent these two parallels. We believe it would be more reasonable to face the fact: the entire Swedish school system is part of a multicultural society (2012, 150, my translation).

The novel *Call it Whatever the Hell You Like* could obviously be read by all students, regardless of their background. The topics of language, culture clashes, religion, integration and identity would be reignited through a discussion involving students with even more diverse backgrounds regarding ethnicity, class and gender. It could pave the way for what Persson calls *democratic literature teaching* with a challenging conflict discourse of conflict and perhaps, at best, it can also lead to consensus and understanding.

Finally, I highlight Nussbaum who embraces a classical idea of the *world citizen* and his or her loyalty to the people of the world. Something that can help us with this approach is, according to Nussbaum "... the ability to imagine what it would mean to be a person who is different than he himself is" (1997, 10). This should not be done uncritically, but by shifting perspectives and using our imagination we should be able to view other people's life situations and actions. According to Nussbaum, the reading of fiction is particularly suited for this purpose. Although Nussbaum's context is the American academic world, I think that her thoughts may well be applied when teaching literature to students in Swedish schools. In a democratic school, all students, regardless of their background, should be given the opportunity to gain access to a rich culture of reading and reflection with a diverse range of literature, which at best may create tolerance and understanding.

## References

- Asplund, Stig-Börje. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling: Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Bakhtiari, Marjaneh. (2005). *Kalla det vad fan du vill*. Ordfronts förlag.
- Bergman, Lotta. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö högskola, Malmö Studies in Educational Sciences 36: 2007.
- Bommarco, Birgitta. (2006). *Texter i dialog: en studie i gymnasieungdomars litteraturläsning*. Diss: Malmö Lärarutbildning, Malmö. Holmbergs.
- Bradford, Arthur. (2006). Reading literature and learning a second language. *Language Learning* 18(3 & 4): 199–210.
- Bunar, Nihad. (2009). *När marknaden kom till förorten: valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdets skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Cummins, Jim. (2000/2001). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Cambrian Printers Ltd.
- Cummins, Jim. 2001. Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. In *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*, Naucér, K, (ed.). Stockholm: Sigma Förlag.
- Delamonte, S. & Atkinson, P. A. (2008). *Representing ethnography: reading, writing and rhetoric in qualitative research*. London: Sage Publications.
- Dysthe, Olga. (1995). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Economou, Catarina. (2013). Svenska och svenska som andraspråk i Gy 11– två jämbördiga ämnen? In *Forskning om undervisning och lärande*, Eklund, Solweig, (ed.). No. 11, 2013. www.forskul.se
- Elmfeldt, Johan. (1997). *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm/ Stehag: Symposium.
- Ewald, Annette. (2007). *Läskulturer: Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Diss. Malmö: Malmö Högskola.
- Gibbons, Pauline. (2005). Mediating learning through talk - teacher-student interaction with second-language learners. In *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*, Lindberg, Inger & Sandwall, Karin, (eds.). Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk.
- Gibbons, Pauline. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112.
- Gunter, Barrie. (2000). *Media research methods*. Trowbridge: Sage Publications.
- Gustavsson, Jan-Eric & Rosén, Monica. (2005). *Förändringar i läskompetens 1991-2001. En jämförelse över tid och länder*. Göteborg: Göteborgs Universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Hoel, Torlaug Løkenstaad. (1997). Læraren som forskar sett med ein lærarforskars auge. In *Festskrift till Åsmund Strømnes*, Grankvist, R. & Gudmundsdottirs, S, (eds.). Oslo: Tapir forlag.
- Hultin, Eva. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie*. Diss. Örebro: Örebro Universitet.
- Janks, Hilary. (2010). *Literacy and power*. New York and London: Routledge.
- Janks, Hilary. (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry* 4: 2.



- Jönsson, Karin. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola/Holmbergs.
- Langer, Judith. (1995/2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Liberg, Caroline. (2001). Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande. Halmstad: Bulls Tryckeriaktiebolag, 2001.
- Linnér, Bengt. (1984). *Litteratur och undervisning. Om litteraturundervisningens institutionella villkor*. Diss. Lund: Litteraturvetenskapliga institutionen, Lunds Universitet.
- Molloy, Gunilla. (2002). *Läraren. Litteraturen. Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Diss. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Myrberg, Mats. (2001). Konsten att skapa goda läsare. LOCUS 2/2001.
- Norrby, Catrin. (2004). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Nussbaum, Martha C. (1997). *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge (Massachusetts) and London: Harvard UP.
- Persson, Magnus. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur (2007).
- Ray, Ruth. (1996). Afterword: ethics and representation in teacher research. In *Ethics and ReLiteracy*, Mortensen P. & Krisch G. E, (eds.). Illinois: NCTE.
- Runfors, Ann. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Diss. Stockholm: Prisma
- Skolverket. (2003). *Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund*. Skolverket: Rapport 227.
- Skolverket. (2007). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*. Rapport 304. Stockholm: Fritzes
- Skolverket. (2011a). *Ämnesplan för svenska som andraspråk. Förordning om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena*. Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Ämnesplan för svenska. Förordning om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena*. Skolverket
- Skolverket. (2012). *PIRLS 2011, Läsformågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Skolverket: Rapport 381.
- SOU. (2012:10). *Läsarnas marknad, marknadens läsare - en forskningsantologi*. Stockholm: Utbildnings och kulturdepartementet.
- Tengberg, Michael. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Tengberg, Michael & Olin-Scheller, Christina. (2013). Improving reading and interpretation in seventh grade: a comparative study of the effects of two different models of reading instruction. *Education Inquiry* 4: 4.
- Titscher, Stefan, Meyer, Michael, Wodak, Ruth & Vetter, Eva. (2000). *Methods of text and discourse analysis*. Trowbridge: Sage Publications.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningsed* (2011). Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 1: 2011.
- Wiklund, Ingrid & Landmark, Dan. (2012). Andraspråksperspektiv på litteraturundervisning. In *Symposium 2012 Lärarrollen i svenska som andraspråk*, Olofsson, Mikael, (ed.). Nationellt Centrum för svenska som andraspråk. Stockholms universitets förlag.
- Woods, Peter. (2002). *Inside schools. Ethnography in educational research*. London and New York: Routledge Education Books.

## Appendix

### Appendix: The students

Pseudonyms:	Sex:	Age:	Time in Sweden/ years:	Place of birth:	Mother tongue (most often spoken at home):	Participate in course in mother tongue:
Yasan	M	18	Three	Norway, lived in Spain from age 3 to 12, parents from Iraq	Persian (farsi)	No
Masam	M	18	Ten	Iraq	Arabic	No
Tama	F	18	Five	Iraq	Arabic and Arameish	Yes
Anaz	F	18	Eight	Germany, parents from Kosovo	Albanian	No
Imo	F	18	Seven	Japan. Lived for 5 years in Taiwan	Japanese/ Swedish	No
Dari	M	17	Twelve	Iraq	Arabic	Yes
Annes	F	18	Born in Sweden	Sweden, parents from Iraq	Arabic	No
Mhodi	M	18	Eleven	Iraq	Arabic	No
Dieh	M	18	Eight	Iran	Persian	No
Diraf	M	18	Twelve	Iraq	Arabic	No
Kaln	F	18	Born in Sweden	Sweden, parents from Turkey	Turkish	No
Alia	F	18	Twelve	Kurdistan	Kurdish	Yes
Heelb	M	17	Fourteen	Iraq	Arabic	Yes
Faro	M	18	Four	Afghanistan	Paschto	No
Yene	F	18	Born in Sweden	Sweden, parents from Vietnam who moved to China then to Sweden	Cantonese	No
Hemed	M	21	Five	Iraq	Arabic	Yes

## **Artikel IV**



# FLERSPRÅKIGA ELEVERS MÖTE MED DOKTOR GLAS

*Catarina Economou*

## INLEDNING

Det svenska samhället har blivit mer språkligt, etniskt och kulturellt heterogent under de senaste årtiondena. Hur har skolan anpassat sig till denna förändring när det gäller språk- och litteraturundervisning? Studier visar att elever med utländsk bakgrund<sup>1</sup> presterar sämre i läsförståelsetester än vad elever med svenska som modersmål gör och detta rör såväl informationstexter som litterära texter (PISA 2009, Skolverket 2010). Dessutom visas en negativ utveckling i läsförståelse för elever generellt gällande förmågan att göra inferens., d. v. s. att läsa mellan raderna. Läsning, tolkning och samtal om skönlitteratur skapar förutsättningar för denna förmåga. Detta är den första utgångspunkten för föreliggande receptionsstudie, vars övergripande syfte är att undersöka hur en grupp flerspråkiga elever förstår och tolkar en drygt 100-årig svensk roman.

Elever med utländsk bakgrund som är födda i Sverige underpresterar trots att hänsyn tagits till skillnader i socio-ekonomisk bakgrund (Skolverket 2010:18). En av flera orsaker till skolans misslyckande i att ge denna elevgrupp förutsättningar för en god läsförmåga kan vara att ämnesplanen i svenska som andraspråk på gymnasiet har tonat ned läsning av skönlitteratur (Skolverket 2011). Utrymmet för läsning, samtal och reflektioner och utvecklande av ett metaspråk om litteratur ges ett stort utrymme i svenskämnet,

### *Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas*

men inte i svenska som andraspråk (Economou 2013). Denna paradox utgör en andra utgångspunkt för studien.

Ett flertal litteraturdidaktiska studier har belyst litteraturundervisning och det som sker i mötet mellan text och läsare i skolämnet svenska (t. ex. Elmfeldt 1997, Bommarco 2006, Asplund 2010, Tengberg 2011), men ingen motsvarande undersökning är gjord i skolämnet svenska som andraspråk. Detta faktum är en tredje utgångspunkt för föreliggande studie. Studien ska ses som ett bidrag till det litteraturdidaktiska receptionsforskningsfältet med en kategori av elever som läser ämnet svenska som andraspråk som forskningsobjekt.

Vad händer med en text från 1905 i ett klassrum med flerspråkiga elever på 2010-talet? I en drygt 100-årig svensk roman finns det ett avstånd i tid för alla elever, likaväl som det kan finnas ett kulturellt avstånd för elever med olika socio-ekonomisk bakgrund. För flerspråkiga elever kan det finnas ytterligare avstånd förutom det språkliga, nämligen ett avstånd till en slags 'svenskhet' då de kan ha andra referensramar än majoritetens.

Fokus för denna artikel är att beskriva och analysera hur en grupp flerspråkiga elever förstår och tolkar den klassiska romanen *Doktor Glas* (1905) och diskutera vad i den som visar sig vara angeläget för dem att samtala om, d. v. s. vilket meningsskapande som sker. Frågor som undersöks är vilka förhållningssätt eleverna har till texten och vilka strategier eleverna använder sig av för att tolka och förstå romanen.

## BAKGRUND

Flerspråkiga elevers kulturella bagage tas sällan tillvara som resurs i klassrummet (se t ex Runfors 2003, Bunar 2009). För att dessa elever (och alla elever) ska våga och vilja satsa på sitt lärande och på sin utveckling i skolan krävs att deras identiteter bejakas i samspelet mellan dem själva och mellan lärare och elev. Detta förhållningssätt kallar Cummins för *identitetsinvestering* (2001:95). I litteratursamtal kan denna investering ta sig olika uttryck, dels genom att eleverna får uttrycka sina reflektioner av det lästa, dels genom att de interagerar med varandra i relation till texten.

Dessa litteratursamtal är utöver identitetsinvestering också

språkutvecklande. I språkutvecklande arbetssätt är autentiska samtal och stöttning viktiga ingredienser, där kan eleverna i dialog hjälpa varandra till bättre förståelse av både innehåll och form (Gibbons 2006:29f, Dysthe 1995). Gibbons (se även Lindberg 1996) menar att elever i välfungerande smågruppsarbete blir språkligt aktiva och engagerade då de utbyter information, ställer frågor till varandra och förhandlar om betydelser tillsammans. I deras interaktion underlättas förståelsen genom att nya ord upprepas och förklaras, idéer omformuleras och meningar förtydligas.

Enligt Viberg (1993:68 ff) är ordförståelse den enskilt viktigaste faktorn för tillägnet av kunskaper i skolan. Enström (2004:76, se även Cummins 2000:162) menar att när det gäller att utöka ordförrådet bör tonvikten läggas vid de mindre frekventa ämnesoberoende orden och mindre frekventa vardagliga orden då elever lär ämnesrelaterade begrepp i sina ämnesstudier. Förutom ämnesoberoende ord har elever även ett behov av att förstå metaforiska uttryck (Prentice 2010). Genom litteraturläsningen ges elever möjlighet till utveckling av ord och uttryck av nämnda slag, och då i meningsfulla kontexter. Språkliga aspekter är således väsentliga för litteraturundervisningen, inte minst för flerspråkiga elever som är på god väg i sitt interimspråk.

## STUDIENS TEORETISKA RAMVERK

I detta avsnitt presenteras litteraturdidaktiska teorier och receptionsstudier som visat sig vara användbara för min studie om vad som händer när flerspråkiga elever förstår och tolkar den klassiska romanen *Doktor Glas* och diskutera vad i den som är angeläget för dem att samtala om. Definitionen av *tolkning* innebär att när förståelsen inte omedelbart finns med i läsningen så börjar ett "*aktivt betydelesearbete*" (Agrell 2009:36) som syftar till att reda ut det problematiska och främmande och också framkalla många olika sätt att läsa.

En för undersökningen intressant modell, är den som McCormick kallar för den *sociokulturella*, där fokus är på det dialogiska samspelet för klassrumsläsning mellan text, läsare och den sociohistoriska kontexten (1994:68f). Modellen behandlar själva mötet mellan lä-

### *Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas*

sare och text, men flera forskare inom det litteraturdidaktiska fältet har med intressanta resultat använt modellen för analys av vad som sker mellan läsarna i samtalen om text (se t ex Asplund 2010, Molloy 2002, Olin-Scheller 2006). Läsaren tar med sig sina referensramar, d. v. s. sin kulturella och sociala bakgrund med värderingar, normer, kunskaper och erfarenheter in i läsningen och genom den konstrueras textens mening. Detta kallar McCormick läsarens *allmänna repertoar* (1994:76 f). Repertoar kan i detta sammanhang definieras som ett förhållningssätt och den första av studiens frågor är just vilka förhållningssätt elever har till texten. Även texten har en allmän repertoar. Den *litterära repertoaren* (1994: 81f) är enligt McCormick de litterära konventioner som texten bär med sig, t ex i fråga om berättarperspektiv eller form. Läsarens litterära repertoar är avhängig av läsarens tidigare läserfarenheter och föreställningar om vad läsning är. Båda dessa repertoarer är ideologiskt situerade, d. v. s. uttryck för läsarens och textens oftast omedvetna vanor, värderingar och idéer som tas för självklara i en gemenskap vid ett visst tillfälle.

I läsningen uppstår ett möte eller en förhandling mellan de olika repertoarerna. Hur detta kan utfalla förklaras av McCormick genom begreppen, *kollision* och *spänning* vilka presenteras i analysen av studiens empiriska material.

Då den andra av studiens forskningsfrågor handlar om vilka strategier elever använder sig av för att förstå *Doktor Glas* bör det förtydligas att med strategi menas *läsart* som i sin tur definieras som "läsningens form eller typ, m a o om sättet att läsa" (Agrell 2009:108). För att kunna beskriva hur elevernas strategier ter sig i samtalen är Langers begrepp om *föreställningsvärldar* (eng. *envisionment*) relevant (Langer 2005:23). Föreställningsvärldarna bygger läsaren, medvetet eller omedvetet, upp under läsprocessen och själva begreppet beskriver Langer som mentala bilder av den förståelse av världen som en läsare besitter vid en viss tid. Langer menar att när olika läsningar möts i ett klassrum innebär tolkningen som görs att läsarna kan ta intryck av och påverkas av andras reception. För att tydliggöra hur den sociala och tolkande läsprocessen gestaltar sig urskiljer Langer fyra faser, vilka jag ser som strategier som läsarna kan använda sig av. Vad som karaktäriserar dessa faser presenteras i analysen.

McCormicks modell med repertoarer och Langers faser visar hur



litteratur kan fungera på ett teoretiskt plan och de blir användbara för mig i analysen av vad som händer när eleverna läser och samtalar om *Doktor Glas*. Studiens analys använder sig även av två svenska praxisnära receptionsstudier som huvudsakligen visar hur det går till när elever läser och tolkar skönlitteratur i konkreta undervisningssammanhang.

Den första av dessa praxisnära studier Stig-Börje Asplunds (2010) som med stöd av McCormicks teorier i sin analys, beskriver hur det går till när några pojkar som går på gymnasiet fordonsprogram för litteratursamtal och vad de talar om. Asplund visar också hur pojkarna konstruerar sina sociala identiteter och positionerar sig som läsare. Resultaten visar en mångfacetterad bild av pojkarna. Emellanåt blir det en 'grabbig' jargong som skapar gemenskap och en känsla av tillhörighet i gruppen, men det finns också underlag som visar att pojkarna är kompetenta läsare som tar läsningen på allvar.

Den andra studien är gjord av Michael Tengberg (2011). Den har som övergripande syfte att undersöka det texttolkande samtalets pedagogiska möjligheter. Utöver läsaren, situationen och texten finner Tengberg bl. a. att läsarten borde vara det fjärde ben som den litteraturdidaktiska forskningen borde utökas med (Tengberg 2010).

Tengbergs indelning i olika läsarter som urskiljs i hans empiriska material och som sätts i spel under litteratursamtal ger enligt honom själv en bättre bild av dagens ungdomars läsning i jämförelse med gamla textteorier som t ex Rosenblatts indelning i efferent och estetisk läsning (2002:41). För mig utgör Tengbergs läsarter ett komplement och hjälper mig att analysera de strategier och sätt att läsa som eleverna har i sina diskussioner och texter. De mest förekommande läsarterna i Tengbergs studie var de *handlingsorienterade*, där läsaren koncentrerar sig på textens intrigplan och utreder handlingsförloppet. De övriga var *betydelse-, värderings-, subjekts- och intentionsorienterade* samt de *metakognitiva* läsarterna vilka preciseras i analysen. Tengberg kan kritiseras för att göra läsoplevelsen alltför schematisk och fyrkantig, men det finns argument för att läsarter behöver synliggöras för att hjälpa lärare att precisera olika inriktningar (Tengberg 2010).

## METOD OCH MATERIAL

Studien har en etnografisk ansats och handlar om att undersöka och analysera hur flerspråkiga elever läser och diskuterar romanen *Doktor Glas* med hjälp av receptionsteorier och jämförelser med några andra empiriska studier.

Materialet är hämtat från ett klassrum på gymnasiet i en kontext där läsning av en roman, samtal och skrivande står i fokus. I ett litteraturprojekt med elever, som följer kursen i svenska som andraspråk, lästes under en period tre romaner (*Kalla det vad fan du vill*, *Doktor Glas*, *Främlingen*) inom temat "Utanförskap och identitetssökande".

Skolan där studien är gjord ligger i en storstad. Eleverna går sista året på gymnasiet natur- och samhällsvetenskapliga program. Tre av ungdomarna är födda i Sverige och resten har bott i landet mellan tre och fjorton år. Nio olika modersmål finns representerade. Sammantaget speglar denna flerspråkighet således en heterogen grupp vad gäller etnisk tillhörighet, individuella erfarenheter, referensramar och kulturbakgrund. (Se bilaga).

Studien är genomförd i den egna praktiken, vilket självfallet medför både metodiska och etiska komplikationer. Som forskande lärare finns två uppdrag; undervisning och forskning, som ska pågå samtidigt. Nackdelen med den dubbla rollen kan vara att undervisningspraktiken är alltför välbekant och det därför blir svårt att problematisera det välkända. De fördelar som finns med att vara forskande lärare med ett inifrånperspektiv är att läraren är en bekant person för eleverna och väl insatt i deras och skolans sammanhang. Flera studier med forskande lärare har visat sig vara fruktbara (t ex Elmfeldt 1997, Bommarco 2006, Jönsson 2007, Asplund 2010, Tengberg 2011) då de har kunnat visa hur elever tolkar och samtalar om litteratur i smågrupper.

Källor för undersökningen är inspelade boksamtal, insamlade elevuppsatser och skriftliga utvärderingar om romanen. Inspelningarna har transkriberats efter en enkel, skriftspråksanpassad princip (Norrby 2004:89) och resulterat i 30 sidor transkription. Även korta fältanteckningar utgör underlag och dessa skrevs efter varje lektion. Materialinsamlingen har skett under en period av sex veckor. Klassen har varit indelad i två grupper och boksamtalen har skett under

sju 70-minuterslektioner. Läraren har suttit med varje grupp och till viss del lett samtalen och försökt både stötta och utmana eleverna till att läsa på olika sätt.

I denna kvalitativa studie används tematisk innehållsanalys. Den har som syfte att hitta mönster och därefter teman som stödjer tolkningen av materialet (Titscher et al 2000:62, Granheim & Lundman 2004). För att kunna analysera hur den flerspråkiga elevgruppen förstod och tolkade romanen gjordes många läsningar av materialet för att kunna urskilja mönster och teman. Analysen av data genomgick flera steg. Efter att ha läst materialet flera gånger så valdes delar ut och markerades med nyckelord efter innehåll. Därefter kategoriserades materialet i olika teman. Slutligen analyserades dessa och slutsatsen blev att tre stora teman kunde urskiljas, vilka eleverna återkom till i både samtal och skrivande. Dessa teman är intryck av romanen och förståelse av handling, iakttagelser av form och tid och slutligen etisk och känslomässig läsning.

I enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2011) delades det ut en skriftlig förfrågan till eleverna om tillstånd för ljudupptagning i boksamtalen samt om insamling av elevtexter. Alla elever ville delta i undersökningen.

## DOKTOR GLAS I ETT FLERSPRÅKIGT KLASSRUM

Utifrån studiens forskningsfrågor om vilka förhållningssätt eleverna har till texten och vilka strategier eleverna använder sig av för att förstå romanen, analyseras i detta avsnitt elevernas sätt att tolka och samtala om romanen *Doktor Glas* efter de övergripande teman som utkristalliserats.

INTRYCK OCH FÖRSTÅELSE AV HANDLING. I samtalen och även i elevtexterna framför en majoritet av eleverna att deras första intryck av romanen är huvudpersonens utsatthet och märkliga personlighet. Detta första intryck är något som eleverna kommer att vilja utveckla.

Eleverna presenterar sina inledande uppfattningar om Dr Glas för varandra.

### *Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas*

Dieh: Alltså, innan jag läste boken så fick jag, så var det intrycket jag fick av titeln, Doktor Glas, något känsligt, för glas är ju ömtåligt. Åå och så är det genomskinligt så man kanske är så skör eller asså känslig, man blir lätt påverkad när det gäller känslor, eller att man är svag människa. Jag visste ingenting om karaktären, så det var det första intrycket jag fick. Känslig människa.

Heelb: Jag med, eller jag hade kanske lite mer asså en motstridig bild. Alltså andra sidan av ditt mynt, alltså jag tyckte mer att glas kan vara ganska starkt, alltså ganska, om det inte finns luftbubblor i det så är det ganska svårt att knäcka det. Så jag tyckte asså mer att han var mer så okänslsam, alltså så typ tuff doktor, på något sätt.

Här har Heelb ett delvis motsatt intryck av Dr Glas än vad Dieh har. De har olika personliga associationer till vad romanens titel uttrycker och vad den säger dem. Det visar att deras allmänna repertoar, som framträder genom läsningen, skiljer sig åt och de opponerar sig mot varandras tolkningar. En spänning uppstår i samtalet. I dialogen håller Heelb först med Dieh, men visar sedan på sin unika upplevelse. Han konfronteras med Diehs uppfattning och uttrycker sin egen.

Förutom inledande uppfattningar om karaktären hjälper eleverna varandra till en förståelse om vad som händer i romanen för att kunna gå vidare i sina tolkningar. Detta överensstämmer med Langers första fas där läsaren på ett tidigt stadium försöker få grepp om handling, miljö. Det handlar om hjälp med utredande av tidsplan, som exempelvis när eleverna försöker komma fram till hur gammal Glas var när han träffade sin första kärlek. Annes förklarar att "Alltså med tanke på att han säger att det var 10 år sedan, han var 33 när vi började läsa boken och med tanke på att handlingen inte gått någonting framåt så måste, om vi tänker tillbaka, han vara 23 när han träffade henne". Här har Annes fastnat för detaljer och försöker utreda textens tidsplan och tillbakablickar.

Stöd till förståelse av ord visar på den första fasen och exempel på ord som förklaras av läraren i samtalen är "kopplare" och "flan-

trop”. Ord och uttryck som eleverna förklarade för varandra är t ex ”kysstes med druckna ögon” och ”den florerar fortfarande”. Dessa ord och uttryck kan vara svåra för alla elever, men i synnerhet kan flerspråkiga elever ha svårt att förstå metaforiska uttryck (Prentice 2010). Även om flera av eleverna uttryckte att det i romanen fanns svåra och ålderdomliga ord och även ”meningar som man inte förstod fullt ut” (Anaz text), verkade inte elevernas förståelse av romanen påverkas nämnvärt av språket.

Förutom utredande av kronologi och förståelse av ord och uttryck kommer eleverna vid flera tillfällen tillbaka till handlingens intrigplan. Ett exempel på detta är när eleverna diskuterar om Glas egentligen medvetet planerar att mörda prästen:

Hemed: Sen hon sa att hon ville, att hon har kommit till, vad är det man säger, någon nivå där hon vill döda honom, hon vill se honom död. Och då ja, försöka övertyga doktor Glas.

Anaz: Hon /Helga/ ber ju doktor Glas om att säga till hennes man om att hon är sjuk och han gör det.

Dieh: Ja, det att döda var kanske något som han skulle göra senare. Eller hur?

Heelb: Ja... som gynnar hans position.

Tama: Han säger väl också att ”har man rätt att döda någon”...

Diraf: På sidan 12 står det så ”Men jag tror, att om jag kan döda den där prästen genom att trycka på en knapp i väggen så skulle jag göra det”. Han tänker på det, planerar det.

Här resonerar de gemensamt sig fram till en förståelse och slutsats. I samtalet vädjar de också ofta till varandra genom samtalsmarkörer som ovan ”väl” och ”eller hur?”. Hultin (2006) studerade lärarledda gruppsamtal om litteratur i gymnasieskolan och fann att det fanns många inslag som man kan kalla för bekräftande processer. Dessa

### *Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas*

ifyllnader och utfyllnader är tecken på dialogiskt förhållningssätt eleverna emellan, liknande det som ofta noterats i studiens material.

Eleverna använder sig även av den andra strategin, ”vara i och röra sig genom en föreställningsvärld”, (Langer 2005:33), då de använder sig av varandras kunskaper och hjälper varandra till förståelse, som exempelvis om karaktären i romanen som söker abort hjälp. Heelb berättar att ”som jag läst det” var det en kvinna som söker upp Dr Glas och ber honom att utföra en abort. Ett exempel är när Heelb förklarar att han är osäker på om Glas vägrade att utföra aborten p. g. a. ovilja eller för att kvinnan inte kunde betala. Heelb är fördjupad i textens värld och spekulerar i vad som egentligen händer. Sedan fortsätter han med att berätta om att Glas senare inte tyckte att barnets ålder stämde överens med tidpunkten då kvinnan frågade efter abort. Heelb menar då att kvinnan kanske fick abort hos någon annan läkare och sedan fick ett nytt barn efter några år.

Anaz: Jag vill tillägga en sak. Öhm, det första var för att han inte gjorde det var på grund av plikten som han hade, som läkare att man inte får göra abort och så. Och sedan så är det ju att han träffade ju kvinnan sen efter också igen och det var då när han blev inringd, så gick han till huset och då kom han till henne och då såg han det första barnet som då skulle bli, asså som hon hade tänkt att, öö, göra abort med. Som är ett mycket sjukt och ungefär liksom missbildat eller någonting sånt tror jag det var. Han försökte hjälpa honom så att han överlevde några år till men egentligen så tycker han att han kanske skulle ändå ha gjort så att han skulle ha mist sitt liv, på grund av allt plågeri som han tillför familjen.

Eleverna resonerar om karaktären Glas handling eller brist på handling i frågan om abort och i citatet ovan lägger Anez till information till det Heelb försöker reda ut. Genom denna strategi utvecklar eleverna uppfattningar om och antaganden om texten med hjälp av den förståelse de redan har och som påverkar hur de uppfattar helheten.

Sammanfattningsvis visar materialet att eleverna tillsammans rekonstruerar den roman de har läst med betoning på romanens handlingsplan. De diskuterar, instämmer med varandra, komplet-

terar och fyller i varandras påståenden. Dessa strategier påminner om Langers två första faser, där läsaren fokuserar på föreställningsvärlden för att förstå texten. Detta dialogiska förhållningssätt visar även Asplunds (2010) studie om fordonspojkers litteratursamtal där eleverna för en textnära läsning. Pojkarna fokuserar på handlingen i romanläsningen och de försöker gemensamt sammanfatta den. De kommer överens och hjälper varandra till förståelse i samtalen och de bygger en "sorts socialt gemenskapande" (s.82). Både denna studie och Asplunds påminner om de handlingsorienterade läsarter som Tengberg (2011) beskriver som nödvändiga och handlar om "att skaffa en direkt (eller bokstavlig) förståelse av och ett sammanhang i de händelser och handlingar som konstruerar den fiktiva världen" (s.197) och även att finna relevanta förklaringar till karaktärens handlande för att kunna gå vidare i läsningen. Läsningen påminner om en slags informationsläsning där eleverna med hjälp av varandra vill förstå och sammanfatta handlingen för att kunna gå vidare. I dessa sammanhang görs inga försök att koppla textens innehåll till egna liv eller samtid.

I AKTTAGELSER AV ROMANENS FORM OCH TID. Förutom elevernas upplevelse av att huvudkaraktären Glas är ensam och utsatt så är ytterligare en tidig reaktion på romanen att den är skriven i dagboksform. Eleverna noterar romanens form och berättar vad det ger för effekt på dem som läsare. Även om flera av eleverna uppger att de tidigare inte läst en roman av detta slag och att den upplevs som annorlunda, så har flera av dem ändå kunskap om de litterära konventioner som styr formen eftersom de säger sig ha skrivit dagbok när de var yngre. Dagboksformen återkommer flera till i både samtal och texter. Detta visar på vad som ingår i textens och läsarnas litterära repertoar och hur det sker en kollision för den okända och främmande formen, men även en matchning för de elever som känner igen formen (McCormick 1994: 81f).

Diraf: Den är skriven i dagboks-form. Så man vet exakt hur han tänker, vad han har för tankar varje dag, så man kan leva sig in i karaktären.



### *Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas*

Heelb: Det är ganska bra, som D sa, för man typ lever hans liv på något sätt. Men alltså jag tycker också att det kanske är lite trist att man får bara en persons perspektiv, att få boken ur en vinkel, man kan inte typ ändra vinkel på något sätt. Se den ur till exempel han pastorns vinkel, eller hans fru eller något sådant där, utan det är ganska abstrakt från den sida bara. Eller det är ganska detaljerat men... Från hans sida bara.

Citatet illustrerar att eleverna är bekanta med dagboksformens inifrånperspektiv. Heelbs utsaga som delvis är kritisk till dagboksformen visar också på en spänning i mötet mellan läsarens och textens repertoar. Heelb är inte främmande för dagboksformen, men ställer sig frågande till den eftersom han anser att perspektivet blir för smalt. Han utvecklar resonemanget senare i sin text; ”Denna teknik i skrivningen får läsaren att leva i rollen som en ängel över läkarens axlar som följer Doktor Glas i hans vardagsliv som ger känslan att man kommer ett steg närmare huvudkaraktären Doktor Glas.” Anaz, i likhet med Heelb, är kritisk till formen och hon tycker att läsningen hade varit mer givande om den hade ett annorlunda framställningssätt.

Då boken är skriven som en dagboksroman får man reda på varje detalj ur huvudpersonens perspektiv. Vilket jag kan tycka är bra, men just i den här boken anser jag att författaren borde ha skrivit det ur ett allvetande perspektiv. Då skulle man ha haft möjligheten att ändra sin syn på vissa situationer och att förstå de ännu bättre. Jag skulle ha velat veta mer om hur pastorn och hans fru såg på de olika situationerna, deras liv tillsammans och hur det har påverkat dem. Det kunde ha gett en ny syn och intryck av boken. (Anaz’ uppsats)

Eleverna förstår formen, men opponerar sig mot den och här uppstår det alltså en spänning mellan de litterära repertoarerna (McCormick 1994). Här återspeglas värderingsorienterande läsarter, som utöver etisk kritik handlar om att ge värderande omdömen om språk och stil (Tengberg 2011:211).

Även om empirin visar att eleverna är angelägna att prata om



romanen, finns det en elev som distanserar sig. Faro är den ende som knappt deltar i samtalen och som uttryckt att han egentligen endast vill läsa skönlitteratur på sitt modersmål. Han har inte alltid läst sidorna som ska diskuteras och säger vid ett tillfälle att romanen inte var svår att läsa, men att "handlingen var inte så intressant. För att man följer bara handlingen av doktors perspektiv". I sin text skriver Faro endast ett kort referat om handlingen utan tillstymmelse till engagemang och en kollision sker där läsarens och textens repertoar passar inte ihop. Även Dari verkar vid ett tillfälle i bok-samtalen vilja avvisa romanen:

Dari: Ja, men jag tyckte faktiskt att den var riktigt tråkig.

Läraren: Mm. Varför?

Dari: Asså, för att ett, den är skriven på gammalt språk, och två att den börjar, du vet, som en gammal bok och det är mycket så med hur dagbok och det är så mycket där med hur han känner och sånt. Det är såna som är riktigt tråkiga. Man vill ju ha action i dom.

Dock visar Dari en annan inställning än vad citatet speglar när han i sin uppsats skriver att i "början när man skulle läsa boken *Dr Glas* så var den rätt svår, speciellt när den är i dagboksform. Jag har inte läst sådana böcker tidigare men efter att man läst ca 50 till 70 sidor så börjar man få flyt med boken" (Daris uppsats). Här visar han sig vara främmande för formen, det sker en kollision. Efter ett tag blir han dock bekant med den och får förståelse.

Att eleverna objektifierar romanen och ställer sig utanför för att kommentera formen är något som ingår i Langers fjärde strategi, där läsarna kan "kan fokusera på författarens hantverk, på textens struktur och på litterära element och anspelningar" (2005:34). Läsarna har förmåga att "stiga ut ur och objektifiera upplevelsen" (s. 35) och se texten och betydelsen med en viss distans, d. v. s. en medvetenhet om texten just som text skriven av en författare. Detta påminner också om de intentionsorienterade läsarna, där Tengberg menar att läsaren förstår att författaren har en intention med sin text

### *Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas*

(s. 220). En sådan läsart sker ett flertal gånger i elevernas reception och kommer till uttryck både i samtal och texter. Ett exempel är när Hemed diskuterar i sin uppsats att även om boken är en dagboksroman så är den också ”en blandning av olika genrer, ibland tycker man att det är en kärleksbok då Doktor Glas beskriver sin kärlek i sina tankar för Helga och då han argumenterar med sig själv om han ska döda pastorn och hur han ska göra det ser man tydliga spår av deckare eller kriminalroman. Detta gör författaren nog för att förstå hur komplext allting är i Glas värld”.

Eleverna använder sig av ett metaspråk om litteratur och använder sig ofta av flera litterära termer, såsom motiv, tema och ironi. Även författarens ordval analyseras; ”Ordvalet som Glas väljer i sin dagbok visar att han föraktar och avskyr yrket som präst eftersom han vill döda ’prästen’ och inte mannen Gregorius” (Diehs text). Bildspråket kommenteras också av flera elever. Tex skriver Diraf i sin uppsats: ”Och samtidigt säger Dr Glas att han aldrig ser solen, vilket kan tolkas som att han inte längre ser fru Helga. Att Dr Glas aldrig ser solen kan alltså vara en metafor där solen är Helga.”

Eleverna visar på betydelseorienterande läsarter som Tengberg menar kan handla om att urskilja teman i texten (2011:205). Ett exempel på denna läsart är när associationer väcks till den föregående romanen eleverna läste då Massam menar att det finns ”en linje mellan *Dr. Glas* och *Kalla det vad fan du vill* så får man några likheter. Båda handlar om kärlek, ensamhet och utanförskap”.

Anspelning på olika filosofers påverkan på romanen kommenteras av flera elever. Ett exempel är när Aila i sin uppsats diskuterar Glas syn på människolivet och på religionen, där hon menar att Glas är både en ateist och en agnostiker. Här kopplar Alias samman sina kunskaper om filosofer med händelser i romanen.

Men även hans syn på människolivet, att vissa är mer värda än andra, kan man koppla till filosofer som Nietzsche. Detta ser vi i avsnittet då dr Glas gör ett läkarbesök hos en familj som har en funktionshindrad son som dr Glas anser inte borde leva. (Alias uppsats)

Hon visar på förmåga att ställa sig utanför texten och läsa med dis-

tans, i enlighet med Langers fjärde strategi, som handlar om att se betydelser på avstånd. Citatet kan också sägas spegla Tengbergs intentionsinriktade läsarter, där läsaren antar att författaren har en intention med sin text som i någon mån berör en existentiell viktig fråga som läsaren tycker är angelägen (2011: 22).

Eleverna ifrågasätter Glas känslor och hans motiv till att vägra genomföra aborten och ger sina synpunkter på hans roll som läkare:

Yassan: Nazistiskt tänkande.

Alia: Ja lite. Det är ju mycket sånt som ingick också i hans stora tänkande med "övermänniskan", Nietzsche. Nazisterna tog ju också över det, det är ju makten att ha någonting, bli av med det som är dåligt för samhället och ha kvar det som är bra.

Anaz: Fast jag tycker att det är konstigt att han tycker att inte sådana barn ska leva för han är ju ändå läkare. Asså man ska ju liksom försöka göra allting för dom sjuka när man är läkare, så jag tycker att det är lite konstigt att asså han...

Yassan: Han är kanske läkare för pengarna.

Anaz: Ja, alltså han verkar ju vara läkare för någonting annat

Även här rör de sig ut från texten, och gör hänvisningar till Nietzsches övermänniskoideal som de tycker att Glas sympatiserar med. Förutom hänvisningar till nazistiskt tänkande så återkommer flera av eleverna också till det faktum att kvinnornas situation var annorlunda i jämförelse med nutidens, inte minst med tanke på att de inte "fick rösta, utan det enda de fick göra var att födda barn, ta hand om det och ta hand om hushållet" (Tama). Även om eleverna ger uttryck för att de tycker att Dr Glas handlande är främmande för dem och "konstigt" så visar de flesta av dem förståelse för att romanen är producerad i ett visst historiskt sammanhang. Även denna sekvens illustrerar hur eleverna rör sig i Langers fjärde fas, då de är medvetna om konflikter och maktförhållanden.

### *Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas*

För att ett meningsfullt möte ska uppstå krävs alltså medvetenhet om såväl den litterära textens historia och dess sammanhang som om läsaren och dennes historia. I samtalen hänvisar eleverna till den tidens historiska sammanhang och jämför den med sin samtid. Genom sina allmänna repertoarer tar de till sig romanens innehåll och visar på förståelse för sammanhangen. De är alltså väl medvetna om skillnader mellan författarens värld och sin egen, i motsats till subjektorienterade läsarter där gränsen mellan litteratur och liv kan bli otydlig. Sammanfattningsvis visar eleverna på kunskaper om och intresse för formaspekter och de socio-historiska sammanhangen som de använder sig av för att förstå och tolka romanen.

ETISK OCH KÄNSLOMÄSSIG LÄSNING. De motiv som eleverna uppehåller sig vid i sina läsningar och som de ger uttryck för i både samtal och texter kretsar kring romanens huvudsakliga tema. Det handlar om ifall det är rätt att döda för att hjälpa en annan människa, både vad gäller Glas planlagda mord av Gregorius och när han avstår från att göra abort. Eleverna uppehåller sig också vid vad religion gör med människors liv. Flera studier visar att elever inte väjer för att samtala om svåra ämnen som läsningen kan inspirera till (Molloy 2002, Thyberg 2012), medan Asplunds (2010) studie mer visar på att pojkarna höll sig nära texten och hade mer av en efferent läsart. När eleverna i föreliggande studie berör ämnen om dödshjälp och religion visar de på en etisk läsart som är en del av den värderingsorienterade. De vill dela med sig av och samtala om sina läsupplevelser och tolkningar på ett känslomässigt och etiskt plan. Många har rika källor att ösa från då de har erfarenheter från flera kulturer, då en majoritet av eleverna är födda utomlands. Dessutom har alla elever föräldrar som är födda och uppväxta i en annan kultur.

I följande samtalssekvens diskuteras ett utdrag ur romanen som handlar om Glas syn på moral. Glas diskuterar med sina inre röster och kommer fram till att "lagen är löjlig, kort sagt, och ingen anständig människa låter sitt handlingssätt bestämmas av den" (s. 103). Glas vill handla och gripa in när han ser något som han finner orättfärdigt. Läraren inleder samtalet med en fråga om vad eleverna anser om Glas synsätt och eleverna utvecklar detta sinsemellan. Diraf anser att Glas är maktgalen och tror att han kan göra vad han vill och

mörda utan att någon hindrar honom. Alia menar att det är vanligt att människor kan känna och uttrycka hat, men utan att fysiskt tillfoga skada. Diraf återgår till romantexten och menar att Glas mördar pastorn för att befria Helga. Han fortsätter:

Diraf: Men Glas nämnde också i början av boken att han inte var den typiska läkaren, så han kanske inte har samma inställning som dom andra.

Läraren: Det är sant. Ja?

Anaz: Men så tänker man ju fortfarande, asså den frågan, har man rätt att döda någon för att göra någon annan lycklig? Han försöker ju inte bara göra någon annan lycklig, han försöker ju göra sig själv lycklig också. För att genom att få bort pastorn från bilden kan han hoppa in i bilden. Han är ju medicinska läkare vilket kan göra att han kan döda någon utan man egentligen märker det utifrån. Dom hade det ju inte heller så på den tiden som vi har idag för att se om läkaren har förgiftat honom eller om läkaren har gjort någonting mot honom, asså så.

Anaz leder samtalet vidare ut från texten genom en jämförelse med nutid, då hon menar att en obduktion skulle kunna fälla Glas för mordet. Detta exempel på växelverkan in i och ut från texten är ett tydligt mönster i elevernas reception. När eleverna diskuterar hur Glas försöker sätta sig över lagen visas reflektioner ur olika perspektiv – läkarens, nutida, etiskt och ett mer generellt. Detta är i samklang med Langers tredje och fjärde strategier där läsarna blir medvetna om sina egna värderingar och de blir till ”kritiker medvetna om spänningen mellan författarens värld och vår egen, medvetna om antydningar om konflikter och makt” (2005: 35). Läkaren utnyttjar sin makt i romanens handling, menar flera av eleverna. Samtidigt visas en mer empatisk hållning hos några, som exempelvis Annes då hon uttrycker i sin uppsats hur Glas stora ensamhet och utanförskap har format honom till den han är och till det han gör. Hon fortsätter: ”Därför anser jag att alla motiv hos doktor Glas och anledningarna

### *Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas*

till dem är normala och kommer för alltid att vara det, oavsett vilket år vi lever i. Det handlar helt enkelt om hur vårt liv formar sig, från vår barndom och uppåt.”

En tydligt uttryckt empati för Dr Glas återkommer i materialet. Flera av eleverna menar att Glas inte enbart handlar av svartsjuka, utan han drivs också av att hjälpa andra som inte har problem som är rent medicinska. Varför Glas handlar som han gör är uppenbarligen något som gör eleverna engagerade. Mohdi försöker förstå och förklara Glas motiv i sin uppsats och drar paralleller till vår tid:

Avslutningsvis vill jag förmedla att även i vår tid kan det finnas livsöden som Dr Glas. Exempelvis finns det många människor som har, i sina hemländer, levt under krig, upplevt traumatiska händelser, och har till och med förlorat många av sina anhöriga i krig. När dessa personer flyttar till ett annat land, exempelvis till Sverige, så kommer de kanske att leva ensamma, eftersom de flesta anhöriga har dött i krig. /\_ \_ \_/ När de sedan kommer till Sverige kommer de som sagt leva ensamma precis som Dr Glas, och det kommer leda till att de nu får chansen att uttrycka sin ilska som de har kvävt under lång tid. Dessa personer kommer då att hämnas deras anhöriga, genom att döda eller skada andra oskyldiga personer i samhället på grund av att de är psykiskt sjuka och ser alla i samhället som fiender, precis som om kriget fortfarande pågår fast i Sverige. Det jag vill säga är att det finns alltid en anledning till varför man lever på det sätt som man gör, och varför man dödar oskyldiga människor som inte gjort något. Anledningen till att Dr Glas dödade prästen var för att befria fru Helga, och en person som dödar en eller flera oskyldiga personer har säkerligen en orsak bakom.

Här gör Mohdi jämförelser mellan dr Glas och dagens flyktingar och försöker förklara hur ensamhet som leder till hat kan få förödande konsekvenser. Detta är något om upptar Mohdis och flera andra elevers tankar, vilket materialet visar. Även när religionstemat tas upp och eleverna pratar om Glas inställning till religion och hur Helgas gudstro dödas av pastorn. Flera menar att Glas egentligen

förstår sig mer på religion än vad pastorn gör. Pastorn har en ytlig bild av religionen, medan Glas grubblar över varför ingen gud kan hjälpa honom. Dieh anser att Glas definierar religionen på sitt sätt, medan pastorn utnyttjar den genom att ”typ styra andra”. Anaz säger i samtalet: ”Det är ju lite som idag. Vi varierar också religion beroende på vem vi är och hur vi är, och vad vi tror på. Ändå om man är i samma religion, om man är kristen, muslim, eller vad man är så har man olika syn på olika saker”. Flera av eleverna återkommer till att uttrycka att man inom olika religioner kan ha stor variation vad gäller synen på människors handlande.

Modhis och Anaz tankar i förhållande till texten speglar vad gruppen av flerspråkiga elever kan ha med sig i sitt kulturella bagage och vilka breda erfarenhetsytor de har, inte minst vad gäller människosyn och religion.

Massam vill betrakta kärleken och besattheten som ett motiv till Glas agerande. Han skriver:

Om vi ska prata om ”kärleken” och att den kan vara så stor så man mördar någon. Ja, det sägs att kärleken är blind, det är den verkligen. Att älska någon är så stort så att man börjar våga göra saker för den andra bara för att få personen, ibland lyckas man ibland inte. Där känner jag igen mig där jag en gång kunde gå direkt till tjejens pappa och berätta att jag älskar hans dotter, vilket var fel gjort av mig... /\_\_\_/ Men som jag sa tidigare så var det inte bara förälskelse, det är desperation och besatthet. Han har ju aldrig haft en kvinna i sitt liv, vilket gjorde den kärleken mycket komplicerad.

Massam försöker resonera om kärlek för att förstå Glas motiv till mord. Han delar villigt med sig av sina egna, privata erfarenheter. Massam närmar sig en subjektorienterad läsart (Tengberg 2011: 208).

Den mest framträdande läsarten i både texter och samtal är den som Tengberg beskriver som värderingsorienterad (2011: 211), där karaktärer och deras handlingar och tankar värderas på ett etiskt plan, vilket också kan jämföras med Langers tredje strategi. Ett exempel på detta är när Dieh, efter ett resonemang om Glas handlingar,



### *Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas*

skriver i sin uppsats att det aldrig är rätt att döda oavsett vad anledningen är och menar att det inte var Glas sak att rädda Helga. Istället var det Helgas ansvar "att försöka hitta en lösning".

Även Anaz har fokus på romanens kvinnliga karaktär och på hennes man då hon skriver i sin uppsats :

Det som väckte stora känslor inom mig var hatet Helga hade mot sig själv istället för sin man, och hur maktlös hon var att ändra på sitt liv. Att vara gift med någon man inte älskar och sedan stå ut med allt annat som ingår i ett äktenskap mot ens vilja, gjorde att hon gick bakom ryggen på sin man och förälskade sig i Klas Recke som gjorde henne lycklig. Men även om han gjorde henne lycklig så hatade hon sig själv och orkade inte mer med sitt liv, detta var på grund av sitt äktenskap med pastorn. Han tvingade sig på henne genom att använda Gud som en ursäkt. Pastorn menade att Gud ville att de skulle få barn tillsammans. Detta gör mig irriterad på pastorn.

Citatet speglar hur Anaz resonerar om Helgas maktlöshet och om pastorns undanflykter. Hon visar på sina egna värderingar och känslor inför texten, vilket t ex visas med ord som 'stora känslor' och 'irriterande'.

Eleverna använder sig av det Langer kallar för fjärde strategin – ut ur föreställningsvärldar – och reflekterar ur flera perspektiv.

Jag tycker att Doktor Glas kan vid vissa situationer påminna oss om hur världen ibland kan vara, hemsk och tvåsidig. Det bästa exemplet kan ha att göra med den sjuka ungen som Doktor Glas inte anser bör leva då sådana människors syfte i detta liv tycker han är meningslöst. Det gjorde inte mig till en stor beundrare av honom, men till hans försvar tycker till och med Glas själv att han valde fel yrke. Detta är samma barn som han vägrade göra abort på och skyllde det på sin plikt som läkare men ändå tycks han inneha dessa tankar. Personligen så håller jag inte med honom om vad man bör göra med sådana barn. Det är ju första steget mot en sämre värld. Det börjar med sjuka barn och slutar med ett världskrig. Däremot



tyckte jag att det var ett genidrag av författaren Hjalmar Söderberg. Det väckte känslor inom mig som läsare och säkert inom andra människor. (Yassans text)

Här ger Yassan uttryck för sin syn på Glas och kopplar innehållet till en mer allmän tid.

Även om eleverna visar på ett spänningsförhållande med romantexten, finns det delar av deras läsning som visar på att de inte riktigt kan ta till sig eller fylla ut de tomrum som texten ger uttryck för. Detta kan belysas med ett exempel då flera av eleverna inte förstår vad som menas när Glas uttrycker sin längtan efter handling: ”Ställning, anseende, framtid. Som om jag icke var dag och var stund var beredd med att packa dessa kollin ombord på det första skepp som kommer lastat med en handling. En verklig handling” (Söderberg, s. 16). Dels alluderar detta på en lek som verkade vara främmande för eleverna, dels förstod de inte den abstrakta innebörden med att en handling skulle kunna fylla Glas tomma och innehållslösa liv. Detta kan också ses som ett exempel på en kollision i textens och elevernas litterära repertoarer – de passar helt enkelt inte och eleverna avvisar några delar av texten. Men samtidigt som eleverna vid några få tillfällen avvisar texten, sker också kollisioner när eleverna inte förstår romanens beskrivning av midsommarfirande och beskrivningen av skärgården. Dock avvisar de inte texten helt, utan i stället är de nyfikna och ställer frågor till läraren om det som de inte förstår eller har erfarenhet av.

Sammanfattningsvis visar empirin att eleverna ger romanen mening genom att diskutera, samtala och skriva om de etiska aspekter som är teman i romanen. De delar med av sig sina rika erfarenheter och känslor i relation till texten och till varandra.

## DISKUSSION

Fokus för denna artikel har varit att beskriva och analysera hur en grupp flerspråkiga elever förstår och tolkar romanen *Doktor Glas* och diskutera vad i den som är angeläget för dem.

I klassrummet blir läsningen av *Dr Glas* en utforskande och men-

### *Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas*

ingsskapande process som ger utrymme för olika tolkningar. Eleverna läser och tolkar med inlevelse och känslor, men också med distans. Mycket i studien visar på att eleverna är kompetenta läsare av skönlitteratur då de har flera förhållningssätt och strategier när de samtalar om romanens form och innehåll. Innehållet i samtalen och texterna som handlar om mord- och abortfrågan visar att eleverna är engagerade och angelägna att förstå Glas agerande utifrån sina egna samtida värderingar. De ifrågasätter Glas handlande samtidigt som de visar empati för honom, de visar sin irritation över pastorn och de sympatiserar med Helga och hennes vanmakt. Eleverna har med sig sina värderingar och erfarenheter in i läsningen och genom detta får texten mening. Detta pekar mot att deras allmänna repertoar står i ett spänningsförhållande med textens. De prövar textens innehåll, de bekräftar varandra, de får olika perspektiv av varandra och de diskuterar och opponerar sig mot varandras tolkningar. I synnerhet visades detta när eleverna diskuterade ämnet religion, där de ofta framhöll hur stor variation det kan finnas inom olika religioner vad gäller människosyn. Kollisioner sker, men de behöver ändå inte föra med sig att eleverna avvisar texten. I stället skapas nyfikenhet och frågor om olika specifika händelser ställs.

I sina boksamtal och även i sina uppsatser använder eleverna av en mängd olika strategier för att förstå texten, både vad gäller språk och innehåll. Dagboksformen och viss vokabulär i romanen är främmande för flera av ungdomarna, men det verkar inte hindra dem från att förstå och engagerat diskutera innehållet. Här kan en jämförelse göras med Thybergs studie (2012) om svenska gymnasieelevers förståelse av romaner på engelska som har en liknande slutsats. Hennes informanter med inte fullt utvecklade kunskaper i engelska menade att detta inte drabbade förståelsen av en roman: "According to the students themselves they did not see language skills as obstacles to understanding the novel" (s.155). Elevgruppen med avancerad nivå i sitt interimspråk hjälps åt att förstå ord och uttryck.

Tiden och situationerna är okända och upplevs som främmande, men trots detta öppnar eleverna ingångar och knyter an till sitt nu när de diskuterar texten och visar på värderingsorienterade läsarter. Det främmande blir spännande och angeläget (jmf. Bommarco 2006, Elmfeldt 1997) och frågor väcks. Eleverna ser det således som

angeläget att diskutera etiska dilemman och får i sina samtal goda möjligheter att göra detta utifrån romankaraktärens handlande.

De handlingsorienterade läsarerna är framträdande, men samtalen stannar inte vid dessa, något som de däremot gjorde i Asplunds studie; "Samtalen är inte ett samtal där pojkarna i sina utsagor genomlever texten utan det är ett samtal där de affektiva aspekterna på texten lämnas därhän till förmån för en tydligt riktad uppmärksamhet på vad texten handlar om" (s. 88). Informanterna i min studie visar på en bredare repertoar av läsarter. Förutom de handlings-, betydelse- och värderingsorienterade läsarerna finns också exempel på subjektorienterade, vilka presenterats i materialet. Eleverna knyter an till personliga erfarenheter eller upplevelser och till varandra i relation till romanen, fastän den är över 100 år gammal och långt från elevgruppens tid och rum. De metakognitiva läsarerna finns inte med, i likhet med resultaten av Tengbergs studie där de var sällsynta. Dessa läsarter fokuserar på sätt att läsa i vilka eleverna koncentrerar sig på sitt eget tänkande, som t ex vilka inre bilder av texten som frammanas. Att dessa metakognitiva läsarter uteblivit i läsningen av *Dr Glas* kan bero på avståndet i tid och rum.

En huvudsaklig slutsats i Asplunds studie är att pojkarnas läsning av en nutida ungdomsroman är en identitetsskapande handling där det är viktigt att få vara en del av gemenskapen genom att ständigt bekräfta varandras textnära läsningar; "pojkarna försöker komma fram till en gemensam hållning – en gemensam ståndpunkt kring vad de samtalar om" (s. 79). Detta skiljer sig från resultaten i min studie, där eleverna vågar ifrågasätta varandras tolkningar och de värderingar texten ger uttryck för. Deras samtal för dem emellanåt också bort från texten.

Varför resultaten delvis skiljer min studie från Asplunds kan jag här endast ge några antydningar om. De skönlitterära texterna som elevgrupperna läste skiljer sig åt, men trots att *Doktor Glas* har ett stort avstånd till mina elever i tid och rum visar de ändå, till skillnad från Asplunds elever, på subjekt- och värderingsorienterade läsarter där känslor och åsikter får spela en huvudroll. En förklaring kan vara att de flerspråkiga informanterna ofta känner till flera kulturer och kan flera perspektiv på världen. På så sätt kan de ha en bredare erfarenhetsyta att inspireras av.

### *Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas*

En fråga som ständigt gjort sig gällande under arbetet med föreliggande studie är hur avgörande det är för resultaten att läsarna är flerspråkiga och följer kursen svenska som andraspråk i stället för svenska. Läsoplevelsen hade varit liknande oavsett vilket svenskämne eleverna följt, även om de flerspråkiga kan ha svårare med ordförståelsen. En skillnad kan vara att en grupp med flerspråkiga elever kan ha rikare samtal influerat av religion, kultur och etik tack vare de olika perspektiv eleverna har med sig i sitt bagage. Man kan således ifrågasätta varför målen med läsning i respektive ämnesplaner är tämligen olika, med ett mindre fokus på skönlitteratur i svenska som andraspråk. Studien väcker således frågor om hur och varför vi kategoriserar elever, vilka förväntningar vi har på dem och vad vi ger dem för redskap.

Ett exempel på elevernas positiva omdömen om arbetet med romanen är när Diraf skriver att romanen var ”spännande och intressant”;

Inte nog med det, man fick även reflektera över en av de svåraste frågorna i livet, som är, kan man döda en person för att reda en annan? Jag fick dessutom lära mig många nya ord, som jag aldrig tidigare stött på. (Dirafs text)

Litteraturläsning och samtal kan stödja och utveckla elevernas språk, läsararter och tolkningskompetenser. Samtidigt kan de få kunskap och insikter om andra tider, kulturer och liv, men också om samtiden och sig själva i relation till det lästa. Studien visar vilka kompetenta läsare flerspråkiga elever kan vara. Då blir det märkligt att de ska läsa och arbeta med litteratur i ett klassrum och ämne (svenska som andraspråk), medan deras infödda kamrater gör liknande fast i ett annat klassrum och i ett annat ämne (svenska). Ett av skolans viktigaste mål är att förbereda eleverna för kulturell mångfald. Möten mellan elever med en mångfald av livserfarenheter och förståelser av världen i en gemensam och inkluderande litteraturundervisning kan bidra till detta.

## NOT

1. Skolverket definierar 'elever med utländsk bakgrund' som elever födda utomlands eller födda i Sverige men med båda föräldrarna födda utomlands.

## LITTERATUR

- Agrell, Beata 2009. Mellan raderna: Till frågan om textens apellstruktur. I: Thorson, Staffan & Ekholm, Christer (red.) *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsutbildningen*. Göteborg: Daidalos.
- Asplund, Stig-Börje 2010. *Läsning som identitetsskapande handling: Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Bommarco, Birgitta 2006. *Texter i dialog: en studie i gymnasieungdomars litteraturläsning*. Diss. Malmö:Läroutbildning, Malmö Högskola/Holmbergs.
- Bunar, Nihad 2009. *När marknaden kom till förorten: valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdets skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Cummins, Jim, 2000/2001. *Language, power and pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Cambrian Printers Ltd.
- Cummins, Jim 2001. Andraspråksundervisning för skolframgång. I: Naucleur, K, (red.) *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: HLS förlag/Stockholms universitets förlag.
- Dysthe, Olga 1995. *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Economou, Catarina 2013. Svenska och svenska som andraspråk – två jämbördiga ämnen?. *Forskning om undervisning och lärande* (11).
- Elmfeldt, Johan 1997. *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm/Stehag: Symposium.
- 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*.
- Gibbons, Pauline 2006. *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- God forskningsed* 2011. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011.
- Graneheim, U.H. & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education today*, 24(2). S. 105–112.
- Hultin, Eva 2006. *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie*. Diss. Örebro: Örebro Universitet.
- Jönsson, Karin 2007. *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss. Malmö: Läroutbildningen, Malmö Högskola/Holmbergs.
- Langer, Judith A. 2005. *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Lindberg, Inger 1996: *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*.

## *Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas*

- gen. Stockholm: Natur och Kultur.
- McCormick, Kathleen 1994. *The Culture of Reading and the Teaching of English*, Manchester: UP.
- Molloy, Gunilla 2002. *Läraren. Litteraturen. Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Diss. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Norrby, Catrin 2004. *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Olin-Scheller 2006. *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Diss. Karlstad: Karlstad Universitet.
- PISA 2009. *Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science* OECD.
- Prentice, Julia 2010. *På rak sak. Om ordförbindelser och konventionaliserade uttryck bland unga språkbrukare i flerspråkiga miljöer*. Göteborgs Universitet.
- Runfors, Ann 2003. *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Diss. Stockholm: Prisma.
- Skolverkets författningsamling SKOLFS 2011, Gy11: Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier. *Svenska och svenska som andraspråk*.
- Skolverket 2010. *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*.
- Tenberg, Michael 2010. *Läsarter som analysredskap – tunnelseende eller utblick?*. *Tidskrift för litteraturvetenskap* 40 (3–4). S. 81–89.
- Tenberg, Michael 2011. *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium 2011.
- Thyberg, Anna 2012. *Ambiguity and Estrangement: Peer-led Deliberative Dialogues on Literature in the EFL Classroom*. Växjö University.
- Titscher, Stefan; Meyer, Michael; Wodak, Ruth & Vetter, Eva 2000. *Methods of text and discourse analysis*. Trowbridge: Sage Publications.
- Viberg, Åke 1993. *Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Eva Ceru' (red.), Svenska som andraspråksinläring i olika åldrar. Mera om språket och inläringen*. Stockholm: Natur och Kultur.

## BILAGA: STUDIENS INFORMANTER

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





Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling, Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977

23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977

24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978

25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978

26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978

27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979

28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979

29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikenskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979

30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979

31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979

32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979

33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980

34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980

35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980

36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981

37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981

38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Eleanalys som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENTIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningsätt till deltagarefarenheter. En studie inom AMU.* Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidsbem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära.* Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd. Göteborg 1986*
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning.* Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Göteborg 1987*
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv.* Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter.* Göteborg 1991
78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991
- Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton
79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991
80. ULLA AXNER *Visuella perceptionssvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991
81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991
82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991
83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991
84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992
85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992
86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärarytutbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992
87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992
88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992
89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992
90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992
91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992
92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993
93. KJELL HÄRENTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.
94. INGRID PRAMLING *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.
95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningsätt till astma/allergi.* Göteborg 1994
96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994
97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994
98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995
99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995
100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.
101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995
102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995
103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfarenhet. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996
104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996
105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996
106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996
107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktors betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996
108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektors tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996
109. GLORIA DALL'ALBA & BIÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996
110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996
111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningsätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997
112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSION *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELLANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefältövning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlossningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna - rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avhyt Arbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities - aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som sag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolerearar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärarens frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga hemligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en vårdidaktik på livsvärldsgrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske førskulelærerutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÅKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENGE MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and  
Ingrid Pramling Samuelsson

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y.* Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos.* Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study.* Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions.* Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläraprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap.* Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek.* Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola.* Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study.* Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur vårdenhetschefers ledarskap konstrueras.* Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison.* Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk.* Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap.* Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet.* Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/ biologilärare.* Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt.* Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen.* Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring.* Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet.* Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården.* Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'.* Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar.* Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbrygga perspektiv. En studie av beborrsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete.* Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synväндor. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik.* Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing.* Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar.* Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet.* Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola.* Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen.* Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution.* Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school.* Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan.* Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training.* Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An ITiS Teacher Team as a Community of Practice.* Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSON *Lärares levda kunskap.* Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet.* Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En interjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärskkada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRIKA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSEN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsupdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförmåga.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärld hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007
255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskapning i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007
256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007
257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007
258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007
259. INGELA ANDREASSON *Eleverplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation.* Göteborg 2007
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson
260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008
261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008
262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008
263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringsmekaniker.* Göteborg 2008
264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna-utbildningen.* Göteborg 2008.
265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008
266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarieramtal.* Göteborg 2008
267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008
268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Föstran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008
269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008
270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008
271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008
272. CANCELLED
273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009
274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlagen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009
275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009
276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.
277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009
278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009
279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009
280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärar kompetens och elevers bembakgrund.* Göteborg 2009
281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetskapande.* Göteborg 2009
282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009
283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009
284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009
285. MARIE HJALMARSSON *Lojalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt bemtjänstarbete.* Göteborg 2009.



286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse.* Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan.* Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making.* Göteborg 2010
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson
289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen.* Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials.* Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran.* Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpförklar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett.* Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics.* Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnebagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger.* Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English.* Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält.* Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt.* Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education.* Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola.* Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government.* Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools.* Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter.* Göteborg 2011
303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering.* Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers.* Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel.* Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstudier med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv.* Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole.* Göteborg 2011
308. EVA NYBERG *Folkbildning för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft.* Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan.* Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass.* Göteborg 2011
311. TARJA ALATALO *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärarens möjligheter och hinder.* Göteborg 2011
312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys.* Göteborg 2011
313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet.* Göteborg 2011
314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande.* Göteborg 2011
315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches.* Göteborg 2011
316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa.* Göteborg 2011
317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande.* Göteborg 2011
318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts.* Göteborg 2012
319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation.* Göteborg 2012
320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll.* Göteborg 2012
321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande.* Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.* Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning.* Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn.* Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnestränande materiel.* Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom.* Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments.* Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation.* Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments.* Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern.* Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter.* Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training.* Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters.* Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan.* Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning.* Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken.* Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev.* Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter.* Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten.* Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet.* Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education.* Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik.* Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skylta med kunskap. En studie av hur barn urskäljer grafiska symboler i bem och förskola.* Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering.* Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9.* Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet.* Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik.* Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDÓTTIR *Television and food in the lives of young children.* Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkhemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid tekniskskiften inom processindustrin.* Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet.* Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringens tid.* Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking.* Göteborg 2014
354. EVA WENNÅS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola.* Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and socialbehavioral aspects.* Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education.* Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränares makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori.* Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen.* Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan.* Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnasietränares handlande utifrån sitt dubbla uppdrag.* Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker.* Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg.* Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom.* Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdeskning: Knowing and learning in IT support practices.* Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik.* Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan.* Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst.* Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik.* Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen.* Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori.* Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teoribasert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen.* Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två rågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk.* Göteborg 2015

