

## ”På samma villkor?”

Litteraturundervisningens varför och vad i  
gymnasieämnet svenska som andraspråk

*Catarina Economou*

UNDER THE SAME CONDITIONS? THE WHY AND WHAT IN THE TEACHING OF LITERATURE IN SWEDISH AS A SECOND LANGUAGE. This article focuses on the role of literature in the school subject Swedish as a second language in upper-secondary school and the teachers' views of course literary texts. The aim is to illustrate and analyse the motivations behind teachers using fiction for reading and the texts they use. The empirical materials consist of tape-recorded interviews with seven teachers. A thematic content analysis is used to find patterns and then themes to be applied in conjunction with the interpretation of the material. The results show that teachers find literature useful as it may provide knowledge of and various perspectives on life and society, even though second language pupils do not take part in the history of literature in their course. Furthermore, literature not only helps develop multilingual students' knowledge of the Swedish language but also provides them with insights into Swedish culture. The selection of literature was found to be traditional and Western. The article argues that the two upper-secondary school subjects of Swedish should become one inclusive subject, in which the reading of various literary texts and the holding of meaningful literary discussions can enrich all students, regardless of background.

Keywords: Democracy, motivation, pedagogy of literature, selection criteria, Swedish as a second language.

### Bakgrund

I ett radioprogram i P1 berättar författaren David Lagercrantz om sitt möte med unga läsare efter lanseringen av hans bok ”Jag är Zlatan”.

---

*Catarina Economou*, lektor i svenska och svenska som andraspråk, Malmö Universitet, 205 06 Malmö. E-post: [catarina.economou@mau.se](mailto:catarina.economou@mau.se)

I programmet uttrycker han följande:

Vi har ett samhälle idag med så mycket hat, vi har en uppdelning i grupper, vi har ett samhälle fullt med fördomar där vi objektifierar grupper och jag tror att de som läser har mindre risk att hamna i extremism, att börja säga ”vi” och ”dom”. Det är vad läsningen kan göra; att vi förstår att vi är lika. (Sveriges Radio P1, 6 april 2017)

Vi lever i en alltmer globaliserad värld där uppmärksamhet riktas mot olika kulturer och synen på migration och ’den andre’. Bernt Gustavsson betonar två viktiga aspekter av utbildning i globaliseringens tidevarv; ”att studera den egna kulturen och det egna samhället kritiskt och att med öppenhet våga möte ’den andre’, de som är mig själv olika, det som är främmande och annorlunda” (2009, s 209). Dessa tankar påminner om vad den amerikanska filosofen Martha Nussbaum menar, nämligen att vi i dagens multikulturella och globaliserade värld måste fråga oss om vad en god medborgare bör veta för att kunna hantera tillvarons komplexitet. Nussbaum hävdar att läsning av skönlitteraturen är relevant för denna bildning (1997, s 85ff.). Hon menar att litteraturens stora potential ligger i att den ger möjligheter att uppleva och reflektera över olika sätt att leva och om olika samhällen och livsvillkor. Tankar om litteraturläsning som en väg till ett tolerant och demokratiskt samhälle framhävs också av Judith Langer (2005). Hon skriver om skolans och litteraturens roll för främjandet av demokratiska medborgare: ”[litteraturen] hjälper [eleverna] att finna sig själva, föreställa sig andra, värdesätta skillnader och söka efter rättvisa” (Langer 2005, s 17). Samtidigt måste man vara försiktig med att ständigt betona litteraturens goda effekter och det är ingen självklarhet att litteratur bidrar till goda människor (Persson 2007, s 258). Litteraturläsning är alltså inte någon omedelbar väg till tolerans och empati, utan läsningens effekter handlar i stor utsträckning om vad vi väljer för texter och vi gör med det lästa.

I den svenska skolan betonas värdet av förståelse för andra människor och kunskaper om olika kulturer liksom att eleverna behöver utveckla ”förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald” (Gy 11, s 5). Detta pluralistiska perspektiv utgör en utgångspunkt för denna artikel, som handlar om hur skolan anpassar sig efter de alltmer heterogena elevgrupperna när det gäller lärares motiv till elevers läsande av skönlitteratur och deras urval av texter.

Skolan erbjuder elever med utländsk bakgrund att välja mellan ämnena svenska och svenska som andraspråk (fortsättningsvis förkortas

ämnena med SVE respektive SVA). De båda svenskämnen ska vara likvärdiga och ge behörighet till universitetsstudier. Enligt Skolförordningen (SFS 2011:185) ska vid behov undervisning i svenska som andraspråk ordnas för:

1. elever som har ett annat språk än svenska som modersmål,
2. elever som har svenska som modersmål och som har tagits in från skolor i utlandet, och 3. invandrarelever som har svenska som huvudsakligt umgängesspråk med en vårdnadshavare (Kap 5, 14§).

Det är, som citatet visar, inte helt enkelt att veta vem som har behov av att följa kursen i svenska som andraspråk. Indelningen i första- och andraspråk är problematisk och flerspråkiga elever i dagens skola kan inte enkelt definieras som elever som har ett förstaspråk som inte är svenska. Ämnet är ungt, ifrågasatt och tämligen utforskat, medan svenskämnet vilar på starka traditioner och värderingar (se t ex Thavenius 1991, Bergman 2007). I ämnesplanerna för de båda svenskämnena på gymnasieskolan är läsning av skönlitteratur en självklar del, men skönlitteratur har betydligt mindre utrymme i ämnesplanen för SVA än vad det har i SVE (Economou 2013). I ämnesplanen för SVA framgår det tydligt att mindre vikt läggs vid undervisning om skönlitteratur och litteraturhistoria och att litteraturen istället ska användas som ett medel för att stärka språket hos eleverna (Skolverket 2011a). Skolverket motiverar nedtoningen av skönlitteratur med att grundskolan lagt stor vikt vid läsning av skönlitteratur och att SVA på gymnasienivå framför allt ska ”öva upp ett funktionellt språk och klara studier i andra ämnen” (Skolverket 2011a). Ämnet syftar alltså 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 och på så vis nå framgång även i andra skolämnen. Utöver språkmålet ska litteraturundervisningen i SVA också ge inblick i svenska referensramar enligt kommentarmaterialet (Skolverket 2017). Vidare förklaras i kommentarmaterialet att eleverna som följer SVA-ämnets ämnesplan ska ges ”en möjlighet att läsa översatt litteratur som ursprungligen är skriven på deras modersmål. Det ger dem också en möjlighet att bekanta sig med litteratur från andra språkområden, eventuellt som talas av andra i undervisningsgruppen”. Denna inriktning finns inte med i SVE-ämnet, där det i stället ges stort utrymme för litteraturhistoriska studier och utvecklande av litterärt metaspråk.

Något relevant skäl till skillnader i de båda svenskämnenas innehåll, där SVA-ämnet har ett mindre fokus på läsning av skönlitteratur,

är mot bakgrund av forskning svår att finna. Elever med utländsk bakgrund har i genomsnitt lägre skolresultat än elever med svensk bakgrund och studier visar att dessa elever presterar sämre i läsförståelsetester än vad elever med svenska som modersmål gör och detta rör såväl informationstexter som litterära texter (PISA 2009, Skolverket 2010, 2016). Andra studier visar relationen mellan läsmotivation och hur den påverkar ungdomars läsförståelse. De kvantitativa resultatet visar att det finns ett tydligt samband mellan hög läsmotivation och god läsförståelse (Anmarkrud & Bråten 2009, Becker, McElvany & Kortenbruck 2010, McGeown et al. 2015, Miller 2010, Pittman & Honchell 2014). John Guthrie, som utgår från PISA-data, framhåller att om elever utbildas till att bli engagerade läsare kan hans eller hennes socio-ekonomiska bakgrund komma i andra hand när det gäller skolframgång i allmänhet (Guthrie 2004, s 5). Här har således skolan en möjlighet att kompensera elever som kommer från familjer utan studievana, inte sällan har de också utländsk bakgrund.

Skillnaderna mellan skolans två svenskämnen i styrdokumentet är en utgångspunkt för denna studie som undersöker vilka tankar lärare har om varför elever ska läsa skönlitteratur och om urval av texter huvudsakligen i SVA-ämnet.

## Syfte och frågor

Syftet med studien är att undersöka lärares uppfattningar av skönlitteraturens roll i ämnet svenska som andraspråk, med tonvikt på motiveringar för och urval av skönlitteratur. Frågor som ställs är vilka didaktiska reflektioner lärare, som undervisar i båda ämnena SVE och SVA, gör när de motiverar läsning av skönlitteratur och när de väljer litterära texter för undervisningen i de båda ämnena. Eftersom lärarna undervisar i skolans båda svenskämnen, finns också jämförande aspekter av de båda ämnena när det gäller skönlitteraturens roll. Ytterligare ett syfte är att diskutera vilka konsekvenser dessa skillnader kan få och vilka alternativ som står till buds.

## Teoretisk ram och tidigare forskning

Styrdokumentens innehåll om pluralism och mångfald liksom aspekter av skolämnet svenska som andraspråk utgör en bakgrund till studiens syfte. Forskning om SVA-ämnets litteraturundervisning är tämligen mager, men forskning som gäller svenskämnet är dock av relevans för studien.

Parallellt med den positiva syn på mångfald som uttrycks i styrdokumenten har svenska forskare undersökt hur de alltmer heterogena elevgrupperna och den kulturella mångfalden hanteras i dokument som styr skolans verksamhet och även hur det ter sig i praktiken. Resultaten visar att dokument och likaledes exempel från praktiken ger uttryck för ett ”vi och dom” tänkande och att värdegrunden utgår från värden där utgångspunkten antingen är det svenska eller västerländska (Boukaz 2017, Brantefors 2011, Lorentz 2007, Runfors 2003).

Skolämnet svenska som andraspråk är som beskrevs i inledningen olikt ämnet svenska ur flera aspekter. Det kan betraktas som underordnat ämnet svenska, där innehållet i svenska i större utsträckning fokuserar på personlig utveckling, stimulans och demokratiaspekter såsom medborgarkompetens (Economou 2013). Anna Lund och Stefan Lund (2016) hävdar att ett mått på skolframgång är att eleverna får möjlighet att utveckla sina medborgerliga och demokratiska förmågor, men detta betonas således inte i ämnesplanen i SVA. SVA-ämnet kan betraktas som särskiljande literacypraktik som inrättades i likvärdighetens namn, enligt Guadalupe Francia (2013). Mot bakgrund av en analys av utbildningspolitiska dokument och utvärderingsrapporter om SVA-ämnet menar Francia att införandet av skolämnet inte lett till någon likvärdighet för elever med utländsk bakgrund. Hon frågar sig om elevernas socio-ekonomiska bakgrund egentligen är en större faktor för placeringen i SVA-grupper än vilket som är deras första respektive andraspråk. I dagens skola kan det inte göras enkla definitioner av elever som har ett annat förstaspråk än svenska och att tala flera språk än svenska kan emellanåt likställas med kunskapsbrister i svenska (Siekkinen 2017). Genom av analys av läroplaner visas också det finns ett starkt fokus på verbalspråket och mindre på multimodala förmågor, något som skulle kunna stärka flerspråkiga elevers lärande i synnerhet (Dahlbäck & Lyngfelt 2017). Även om intentionen med SVA-ämnet är att det ska vara jämbördigt med svenskämnet verkar det vara kompensande och ha en stödfunktion (Economou 2007, Fridlund 2011, Sahlée 2017, Skolverket 2008, Torpsten 2007).

I *Litteraturen, språket, världen: andraspråksperspektiv på litteraturundervisning* av Ingrid Wiklund och Dan Landmark (2012) för forskarna en diskussion om undervisningens villkor och möjligheter i ämnena SVA i jämförelse med SVE. De menar att man genom att lyfta de litterära erfarenheter som eleverna har med sig från hemlandet och att låta eleverna dela med sig av dessa kan göra undervisningen givande och meningsfull. I likhet med Jim Cummins (2001) menar de också att det är viktigt att låta eleverna läsa på sina första- respektive andraspråk. Flera forskare (Wiklund & Landmark 2012, Cummins 2005, Lyngfelt 2013, Locke & Cleary 2011) resonerar om

att igenkänning kan vara en faktor för läsförståelse och engagemang och att elevers erfarenheter kan bli synliggjorda när de läser litteratur som gestaltar dessa. Dock kan även ett stort avstånd mellan läsare och text ge möjlighet till ny kunskap och Molloy (2011) menar att det är viktigt att inte stanna vid elevers igenkänning utan att utmana dem med främmande aspekter för att ge förutsättningar att ompröva egna föreställningar. I en studie av Economou (2014) undersöks SVA-elevers läsning av en klassiker *Dr Glas* (1905) som ligger långt från eleverna både i tid och rum och resultaten visar att läsningen blev både utforskande och meningsskapande. Elevernas nyfikna frågor till det okända i texten blev till en resurs i undervisningen. Även Johansens (2015) studie visar att elevers intresse kan väckas genom utmanande litterära texter som i första hand inte har unga som målgrupp, men som fungerade väl med dessa.

Litteraturens roll och nytta i skolan är diskuterat sedan decennier (t ex Penne 2012, Persson 2007, Rosenblatt 1995, Smidt 2005, Thavenius 1991). Ett flertal forskare (Alber et al. 2011, Langer 2005, Nussbaum 1997, Rosenblatt [1938]1995) talar om att genom litteraturen kan aktiva läsare, förutom att de får estetiska upplevelser, få syn på sig själva och andra, få insikt i etiska problem samtidigt som de kan få kunskaper om samtiden eller historien. Langer ser läsandet och litteraturundervisningen som möjligheter att ”utforska horisonter” (Langer 2005, s 43), vilket påminner om Nussbaums visioner om litteraturens inneboende kraft. Läsarna börjar i det välkända och bekanta för att sedan möta det främmande. Därefter kan de reflektera, få nya insikter och därmed få användning av litteraturen på en mängd olika sätt i sina liv.

Dessa olika aspekter av litteraturens roll och motivering i skolan, såsom igenkänning, utmaning och främmandegöring, bidrar till analysen av informanternas svar i studien.

I *Varför läsa litteratur?* skriver Magnus Persson att många elever aldrig har blivit uppmärksammade på varför litteraturläsning i skolan är viktigt. Läsningens funktion är inte uppenbar för eleverna och värdet är oklart för dem, både som läsare i ämnet svenska och som individer (Persson 2007, s 227). Även om motiveringar till läsning av skönlitteratur kan synas enkla att finna, är det likväl en utmaning för lärare i både svenska och svenska som andraspråk att förhålla sig till de kulturella förändringar och den mångfald som är utmärkande för vår tid, där konkurrensen med sociala medier är stor. Ungdomar spenderar mer tid åt och har mer intresse för digitala medier än läsning av skönlitteratur (Skolverket 2013, s 6). Att då välja texter som kan beröra och utveckla elevens språk- och kunskapsutveckling såväl

som till elevens utveckling till en demokratisk medborgare blir en komplex uppgift.

Utifrån ett empiriskt material har Thorson (2009) gjort kategoriseringar av lärarstudenters svar till framtida elevers hypotetiska fråga om vad man ska ha skönlitteratur till, d v s litteraturens förtjänster. Den första kategorin som visades i materialet var *formella färdighetsaspekter*. Här framhöll studenterna att skönlitteraturen är språkutvecklande, förbättrar ordförrådet och befrämjar läshastighet. De *sociokulturella aspekterna* tar fasta på läsarens omvärldsuppfattningar, erfarenheter, identitetsutveckling och även att litteraturen kan bidra till demokratisk skolning. Här är det således personliga insikter, samhällseliga och demokratiska perspektiv som anges i jämförelse med de formella färdighetsaspekterna. Den tredje kategorin handlade om *kanonaspekter* där litteraturhistoria, klassikerna och kulturarvet ses som argument för skönlitteraturens berättigande. Kanonaspekterna ligger nära *bildningsaspekter* där läsning av romaner och noveller bidrar till allmänbildning. Den femte och sista kategorin var *upplevelseaspekter* som visar hur upplevelser, verklighetsflykt och drömmar spelar roll vid läsning. Dessa kategorier förtydligar berättigandet av skönlitteraturens roll i ämnet SVA och bidrar till att analysera informanternas svar om vad de anser ha för motiveringar till elevers läsning.

Undersökningar där frågor om textval har behandlats visar att svensklärare i stor utsträckning håller fast vid en traditionell utformning av ämnet där den västeuropeiska litteraturen dominerar (Bergman 2007, Lundström 2007). Detta förhållningssätt fortsätter trots att ämnesplanen uttrycker att elever ska utveckla förmågan att förstå hur andra människor lever och tänker och trots läroplanens pluralistiska anda. Lärarens värderingar och ideologiska förankring styr ofta valet av undervisningens texter (Olin-Scheller 2006) och den egna läsningen och erfarenheten av läsning påverkar också lärarens val (Molloy 2008, Rinnsland 2005).

Gunilla Molloy's undersökning (2008) visar hur lärare planerar och organiserar undervisningen inom ramen som bestäms av styrdokument, skolans organisation med ämneslag och de böcker som är tillgängliga i bokförråd och på bibliotek. Molloy menar att lärare måste reflektera över de didaktiska frågorna i sina urval av texter. Vem det är lärare har i klassrummet är en viktig faktor att ta hänsyn till. De elever som har förkunskaper och ett stort kulturellt kapital kan lättare ta till sig texter, reflektera över dem och uttrycka sig i boksamtal, medan de elever som är läsovana inte vill delta i undervisningen.

Ett begrepp som återkommer i diskussioner om urval är kanon och i synnerhet en skolkanon eller en inofficiell kanon. Skolkanon

kan betraktas som en subkanon som influeras av den i samhället rådande kanonen. Skolan skapar sin egen kanon som ofta behålls genom åren. Denna skolkanon kan skilja sig från olika skolor och lärare. (Brink 1992). Exempel på skolkanon på gymnasiet är Pär Lagerkvists *Dvärgen* och Gustave Flauberts *Madame Bovary*. Här kan även inbegripas kunskap om litteratur som är nödvändigt för att eleverna ska förstå historia och samtid för de litterära texterna (Skarstein 2013), liksom ett litterärt metaspråk som kan stötta eleverna i deras meningsskapande i läsandet (Penne 2012).

## Material, urval och metod

Det empiriska materialet består av intervjuer med sex verksamma lärare och en blivande lärare som arbetar eller ska arbeta på gymnasiet. Lärarna är legitimerade i svenska och svenska som andraspråk, med undantag av Per som undervisar i SVA, men är inte legitimerad. De yrkesverksamma lärarna arbetade i tre olika gymnasieskolor med studieförberedande program i en storstad. Slutligen är en, Sara, blivande lärare i svenska och svenska som andraspråk och är inne på sin avslutande termin i studierna. Nedan följer en översiktlig tabell med information om informanterna:

Fingerat namn:	Ålder:	Antal år i yrket:	Legitimerad lärare i:
Fia	54	15	SVE + SVA
Eva	35	11	SVE + SVA (+engelska)
Sara	27	lärarstudent	(SVE + SVA)*
Bea	45	17	SVE + SVA (+ engelska)
Lisa	60	13	SVE + SVA
Ebba	39	15	SVE + SVA (+ historia)
Per	56	25	SVE + SVA* (+ historia)

\*ännu ej legitimerade i ämnet/ämnena

Urvalet har skett med tanken att lärarna dels ska ha olika erfarenheter att tillföra, dels är det ett bekvämlighetsurval eftersom det är svårt att få lärare att ta sig tid att bli intervjuade. Ett mejl med förfrågan om intervju och med kortfattad information om temat skickades ut till 15 lärare i de aktuella ämnena och tio svarade positivt på förfrågan, dock tackade tre nej vid senare tillfälle p g a tidsbrist. Intervjuerna skedde under november 2017 till januari 2018 och platsen för intervjuerna



var den skola där informanterna arbetade. Alla tre skolorna har ett blandat elevunderlag, med något större andel svenskfödda elever i jämförelse med elever med utrikes bakgrund.

I kvalitativa intervjuer ligger tyngden på informanternas egna uppfattningar och reflektioner. Detta tillämpas i de för studien utförda semistrukturerade intervjuerna och frågorna baseras på vilken riktning informanternas svar rör sig (Bryman 2008, s 412–413). Detta innebar att informanterna fick utrymme att berätta fritt, samtidigt som intervjuaren hade en viss frihet att omformulera frågorna baserat på svaren. Det gavs även möjlighet att återgå till de valda frågorna för intervjun. Teman för frågorna var vad eleverna kan lära sig av att läsa och arbeta med skönlitteratur och vilka verk som används, liksom om vad de hade för uppfattning om en gemensam litteraturundervisning för SVA och SVE-eleverna. Hur lärarna gör sina urval och vad som styr dessa var ytterligare ett tema. Det sista temat handlade om lärarna väljer annan litteratur än den västerländska samt vilken uppfattning de har om att använda en gemensam och obligatorisk litterär kanon i undervisningen.

Syftet med undersökningen är inte att utvinna en stor mängd data, utan att på ett djupare plan undersöka några gymnasielärares uppfattningar. Alvesson (2011) framhäver att intervjun kan betraktas som ett socialt möte där det är möjligt att få insikt i informanternas erfarenheter och tankar och där kunskapsproduktion kan åstadkommas. Det är i sammanhanget viktigt att tolkningsarbetet får ta tid och en kritisk reflektion görs för att kompensera osäkerhet i materialet (Alvesson 2011, s 153).

Jag använder mig av en enkel, skriftspråksanpassad transkriptionsprincip då mitt syfte är att undersöka innehållsaspekter som svarar mot forskningsfrågor som ställts (Norrby 2004, s 89). Samtalen har återgetts ordagrant och i huvudsak med skriftspråksvarianter för att underlätta läsningen.

Analysen har varit en dynamisk och tidskrävande process då materialet har lästs i flera omgångar. Både det explicita (manifest mening) och implicita (latent, underliggande mening) innehållet har analyserats och båda delarna handlar om tolkning (Graneheim & Lundman 2004). Delar av transkriptionen som var mest relevant för mina frågeställningar valdes ut som meningsbärande enheter tillsammans med omgivande text. De meningsbärande enheterna komprimerades därefter till koncentrerade meningsenheter för att korta ner den transkriberade texten, men ändå behålla kärnan. Dessa kondenserande meningsenheter kodades för att synliggöra vad informanten uttryckte. Koderna, som blir till en analytisk metod, kategoriserades således utifrån det direkta innehållet i intervjuerna

och utgjorde därmed det manifesta innehållet, dvs det som uttrycktes explicit i intervjuerna. Det sista steget innebar att enheterna tolkades och på så vis kom det implicita innehållet fram.

## Resultat

Resultaten delades in i följande kategorier utifrån studiens frågeställningar: Lärarnas motiveringar till läsande av skönlitteratur, aspekter av urval samt några jämförande aspekter av dessa två teman i de båda svenskämnen och då med fokus på SVA-ämnet.

### Lärares motiveringar för läsning av skönlitteratur

Elevernas fritidsläsning minskar alltmer (SOU 2012, s 135) och skolans roll blir allt viktigare att få eleverna till att bli läsande individer, påpekar flertalet lärare. Två av dem berättar att eleverna skriver läsbiografier när de börjar gymnasiet och för varje årskull blir dessa alltmer tunna. En del elever skriver att de inte läst någon skönlitteratur alls på sin fritid och att det då i synnerhet är de elever som följer kursen i SVA, enligt lärarna.

Språkliga aspekter är viktiga vid läsning av skönlitteratur säger alla de intervjuade lärarna. De ger exempel som att läsning kan bidra med utveckling av ordförståelse genom den vokabulär de möter. Dessutom får eleverna språkliga mönster genom den grammatik de kan uppmärksamma i texterna. Genom skönlitteratur kan eleven få möta ett språk där ”det ligger mycket mer bakom raderna än i sakprosa” enligt Lisa, det ges alltså en möjlighet att göra inferenser. I synnerhet är det i SVA-ämnet som lärarna betonar och utvecklar språkutvecklingens betydelse och en av dem säger:

Ett exempel var från förra året när jag läste skönlitteratur med en etta, en SVA1, en roman och vi skrev upp alla ord och uttryck, de fick skriva och ge respons, slog upp ord och så där och en elev sa att ”detta är så bra” och när hon hade tagit sig igenom två romaner sa hon ”detta med skönlitteratur det är meningen med livet” [SKRATT]. Detta var ju för att hon förstod att hon fick grammatiken, hela spektrat av vad språket innehöll – bildspråk och uttryck, grammatik och samtidigt fick hon historien som gjorde att hon sedan kunde använda sig av språket för att diskutera historien. Det är oehört språkutvecklande att jobba med skönlitteratur.

Per berättar att eleverna i SVA-ämnet får skriva personliga ordlistor på alla de ord de inte förstår i det de läser och Ebba ger exempel på hur eleverna får arbeta med grammatik och bedriva satslösning på komplicerade meningar i ungdomsromaner. Lisa berättar att när eleverna i SVA läser romanen *Ett öga rött* av Jonas Hassem Khemiri finns det risk att de inte uppfattar de medvetna språkfelen. Lisa anser att ”dom [eleverna] behöver rika exempel där det är riktig ordföljd och där kongruensen stämmer i alla nominalfraserna”. Dessa motiveringar till läsande av skönlitteratur som handlar om språk i fokus kan sägas ingå i det som Thorson (2009) benämner formella färdighetsaspekter och det är främst i SVA-undervisningen dessa aspekter framträder. Utveckling av läs- och ordförståelse, läshastighet och goda syntaktiska mönster är vad flera av lärarna nämner som viktiga motiveringar till att låta eleverna läsa och arbeta med skönlitteratur.

Lärarna nämner att litteraturen är en väg till att skapa förståelse för andra människor, platser och kulturer och att förmågan att känna empati kan utvecklas genom läsning, tolkning och samtal av det lästa. Brodow och Rinnsland (2005, s 21) menar att argumenten för att motivera ointresserade elever kan vara att genom skönlitteratur möter vi många olika människor och livsöden i betydligt större utsträckning än vardagslivet kan erbjuda. Bea säger att:

I skönlitteratur måste du själv skapa dig själv en bild, en tolkning. I film och andra medier är du mer passiv. Man kommer i kontakt med saker på ett annat sätt, leva i någons annans kläder, t ex någon som är mobbad, alltså att man inte kan läsa om detta på samma sätt som på ett teoretiskt plan. Viktigt att man har båda. För att skapa förståelse för andra tider, för andra sätt att leva.

Ebba betonar att skönlitteraturen också kan vara personlighetsutvecklande; ”att utvecklas som människa, lära sig om livet och en källa till identifikation”. Däremot vill Lisa problematisera detta med identifikationens betydelse då hon menar att det är viktigt att utmana eleverna att även läsa det som de inte känner igen sig. Hon berättar att romanen *Stjärnlösa nätter* av Arkan Asaad fungerat väl i SVA-ämnet, medan eleverna avvisade den i svenskämnet för att de inte kunde identifiera sig med karaktärerna i romanen. Lisa utvecklar detta genom att säga att hennes elever ”inte kunde identifiera sig, dom kände inte för den och då kan man ju säga att då kanske man ska ha den just därför”. Här finns aspekter om både igenkänning och främmandegörande som några av lärarna menar ska vara gemensamt för båda ämnena.

Pär uttrycker ytterligare ett motiv för läsning, nämligen att skönlitteratur kan fördjupa och bredda ämneskunskaper i SO-ämnen och ge underlag för diskussioner. Bea berättar att hon samarbetar med samhällskunskapsläraren när klassen har ett moment som handlar om juridik och de arbetar då ämnesövergripande. Då läser och arbetar de med *Möss och människor* av John Steinbeck. De sociokulturella aspekterna (Thorson 2009) framträder här. Samtidigt menar flera av lärarna att det blir problematiskt med en uppdelning av eleverna i två svenskämnen, då SVA-klasserna består av elever från en mängd olika klasser i årskursen, medan SVE-klassen är intakt. På ett praktiskt och organisatoriskt plan innebär det att SVA-eleverna inte kan vara med på de ämnesövergripande projekten, utan blir exkluderade och går då miste av en del av de sociokulturella aspekterna vid litteraturläsning.

En sista motivering som tre av lärarna nämner (Sara, Bea och Per) är bildningsaspekten. Per menar att ”det är viktigt att litteratur förknippas med bildning” och att eleverna har kunskap om vissa utvalda klassiker, d v s kanonaspekter (Thorson 2009). Varför kanon- och bildningsaspekterna är av värde menar Per handlar om ett bevarande av ett (västerländskt) kulturarv. Bea pratar om gemensamma referensramar:

Sen är det så att man tänker att dom här böckerna ska man ha med sig. Detta är en bildningsfråga, det sticker jag inte under stol med för det tycker jag. Dessa referenser ska du ha, när någon säger Kafka-känsla är det kul om du vet. Om man pratar om Camus och *Främlingen* så är det ju intressant att veta, att kunna diskutera litteratur från olika tider och olika platser.

Dessa olika aspekter om kanon, bildning och gemensamma referensramar nämns i huvudsak i svenskämnets kontext, medan de hamnar i bakgrunden vad gäller SVA-ämnet. Sara ser det ur ett politiskt perspektiv och menar att alla elever, både elever som läser SVE och SVA, ska få möjlighet att ta del av skönlitteratur, för att det ger ”häftiga upplevelser [...] ur ett klassperspektiv är det viktigt för om man inte har med sig det hemifrån så kan det ju bli ett utanförskap senare”. Här framträder såväl upplevelseaspekter som bildningsaspekter (Thorson 2009).

### Tankar kring urval

Flera av lärarna nämner att de oftast har ämnesplanerna i åtanke när de väljer litteratur. I ämnesplanen för svenska som andraspråk där anges ingenting om att eleverna ska få ta del av litteraturhistoria.

Istället finns ett fokus på språklig färdighetsträning vad gäller grammatik och ordförråd. Eva uttrycker följande:

Sedan skiljer det mellan SVA och SVE, det är fokus på litteraturvetenskap och litteraturhistoria i SVE, och SVA har ju betoning på språksociologi och flera språkliga aspekter som att jämföra sitt eget språk med svenskan. Det har jag lagt mycket tid på i SVA, eftersom det är värdefullt att utveckla den gemensamma kunskapen mellan och om flera språk, flerspråkighet.

Per att det är svårt att finna lämpliga texter för SVA-eleverna eftersom ”de har ett sämre ordförråd och de behöver längre tid för att läsa och förstå en text”. Andra svårigheter eller brister kan vara att SVA-eleverna inte vågar uttrycka sig i diskussioner om det lästa, eftersom de ”inte har de inte är vana vid litteratursamtal från sina hemländer”. Per uttrycker slutligen att detta med brist på vana vid samtal om litteratur är mer ett antagande än något som han med säkerhet vet. Eva menar att SVA-eleverna ofta har svårare ”för berättarteknik, t ex tillbakablickar. Beror mycket på deras läsvanor, än på att de har svenska som andraspråk”. Samtidigt menar hon att det är svårt att veta vad som egentligen är anledningen. Många har bott i Sverige länge och Eva känner inte till hur eleverna läser på sina förstaspråk, om de nu inte anser att förstaspråket är svenska, trots att de följer kursen i SVA. Lisa och Eva menar att SVA-elever behöver mer träning i inferensläsning, genom exempelvis modell-läsning för att förstå hur man kan läsa mellan raderna.

Å ena sidan betonar lärarna att i styrdokumentet nämns vikten av att kunna diskutera litteratur från olika tider och platser. Å andra sidan menar flera av lärarna att styrdokumentet inte ger någon vägledning alls, eftersom ”det står att allt kan läsas”. Alla informanter uppger att det är de som utbildade lärare som avgör urvalet och att eleverna sällan eller aldrig får välja helt på egen hand. Ofta försöker lärarna matcha urvalet med elevernas intressen, men det är också viktigt med utmaningar. Fia ger exempel på detta:

Man behöver inte bara möta dem i deras intresse utan också för att ge dem något annat. Det är ju en skolsituation, finns ju syfte med att läsa även om man inte tycker om den [romanen]. Det handlar ju om att komma vidare, inte bara läsa det man vill. Dock är det svårare att utmana eleverna i deras läsning i SVA då det inte finns så mycket bra litteratur skriven på enkel svenska.

Per och Lisa förklarar att de har många elever som har svårt att tillgodogöra sig texter och som inte är vana vid läsning, i synnerhet i SVA-ämnet då. Då behöver innehållet vara spännande, samtidigt som eleverna behöver mycket stöttning.

Jag vet att för många är det så stort och svårt att läsa skönlitteratur, så jag tänker på längden, det får inte vara för långa texter. Jag försöker tänka på att de finner någon glädje i det, jag kan inte förvänta mig att de ska älska det, men är det tillräckligt intressant för att de ska ta sig igenom det.

Alla lärarna utom Sara förklarar att de läser ungdomslitteratur och moderna verk som närmar sig elevernas intresse och känslor under det första året, medan de i år två och tre läser klassiker i SVE-kurserna i samband med att de studerar litteraturhistoria. Eva berättar:

I SVE-ettan brukar vi läsa ungdomsromaner och börja med annan, mer vuxen litteratur, t ex Håkan Nesser 'Kim Novak vid Genesarets sjö'. Men sen när vi går igenom de litterära epokena läser vi klassiker i synnerhet i tvåan. Där börjar vi med att läsa ett helt drama, t ex Oidipus eller Medea och sedan läsa någonting från varje epok. I SVA läser vi ungdomsromaner och texter skrivna med enklare språk.

Lärarna är tveksamma till en obligatorisk och nationell skolkanon, med argument att det kan bli stelbent och svårare att utgå från elevgrupperna som kan se olika ut. Lärarstudenten Sara menar att det finns en risk att bara "vita gubbar" skulle ingå i en sådan kanon och att variationsmöjligheten skulle bli sämre. Fler uttrycker dock att det finns en inofficiell kanon som kan bidra till gemensamma referensramar. Ofta återkommande verk i en sådan som nämns av informanterna är t ex *Thérèse Raquin*, *Medea*, *Dr Glas*, *Invandrarna* och *Fröken Julie*. Sara menar vidare att det är viktigt att i litteraturundervisningen diskutera varför det kan tänkas finnas god och sämre litteratur. Hon anser också det viktigt att föra ideologiska samtal om vad verket säger om sin samtid, om könsroller och om klassamhället. Detta speglar svenskämnet som erfarenhetspedagogiskt, där eleverna röster blir viktiga och litteraturen ses som bärare av människors erfarenheter från olika tider. Per, å sin sida, hävdar att en obligatorisk nationell kanon skulle vara ett viktigt bidrag till en gemensam 'bildningsbank', ett slags litteraturhistoriskt bildningsämne. Resonemangen om ett litteraturhistoriskt bildningsämne nämns endast i SVE-sammanhang och aldrig i SVA-kontext.

Endast en lärare säger sig läsa utomeuropeisk litteratur med eleverna. Fia menar att hennes elever i båda undervisningsgrupperna SVA och SVE är intresserade av globala frågor. De är omvärldsorienterade och de blir engagerade av att läsa utomeuropeisk litteratur, t ex Arundhati Roys romaner. Fyra av lärarna säger att de aldrig läser utomeuropeisk litteratur av den anledningen att det inte finns tid. Per menar att han medvetet vill att eleverna läser västerländsk litteratur eftersom det är i ”den västerländska kulturen vi lever i”. Lisa säger att hon sällan läser utomeuropeisk litteratur med elever och menar att det ibland kan vara svårt att kategorisera vad som är utomeuropeisk litteratur:

Vi läser Johannes Anyurus *En storm kom från paradiset* men Anyuru är svensk författare så det är västerländskt men utspelar sig till stora delar i Afrika. Och sen Julie Otsukas är en fransk amerikansk författarinna men det hon speglar är ju de japanska kvinnornas historia, men temat är ju ett annat, men det är ju filtrerat med ett västerländskt synsätt. Amos Os, västerländsk. Amundhati Roy – ju indiska ett exempel. Glider åtminstone mot andra kulturer.

Övriga två lärare ger uttryck för att de inte använder sig av utomeuropeisk litteratur i undervisningen, men att de önskar kunna göra så i större utsträckning. Även om tillgången på klassuppsättningar och enskilda verk är god överlag, liksom tillgång till skolbibliotek, finns sällan verk från andra kulturer än den västerländska. Sara, som är lärarstudent, menar att det pratas mycket om att läsa verk från andra kulturer, inte minst under hennes egen lärarutbildning, men hon har aldrig erfårit det i skolan. Själv tycker hon att det är viktigt för ”det är min uppgift att ge eleverna bredd”.

När det handlar om urval av litterära texter i SVA-ämnet säger Lisa att temat i dessa måste beröra eleverna och att elevernas ursprungskulturer kan skapa underlag för diskussioner:

Måste angå eleverna på något plan. Se på lite äldre svenska romaner. Många elever kommer från kulturer som påminner om vår egen för sisådär 100–150 år sedan. Mycket är fortfarande tabu i dessa kulturer och på det viset är böckerna mer aktuella för dem.

Igenkänning och problematisering av olika kulturella fenomen är således av vikt. Sara uttrycker att hon inkludera eleverna som läser SVA i en ”slags svensk kanon, inte för att det är viktigt med kanon, men för att det blir mer inkluderande”. Det kan vara viktigt för eleverna att känna till svenska författare för att få tillgång till gemensamma

referensramar. Ingen av lärarna nämner något om läsning av litteratur skriven på elevernas förstaspråk och från deras ursprungsländer, trots att ämnesplanen ger riktlinjer om detta.

En majoritet av SVE/SVA-lärarna påstår att det skulle finnas fördelar med en gemensam litteraturundervisning. Erika betonar att alla elever skulle kunna få flera perspektiv av varandra och få rikare diskussioner om litteraturens innehåll, bl a genom att dra paralleller till egna liv och erfarenheter. Fia förmedlar fler fördelar och nämner att elever överlag kan få förståelse för och vana vid att kamrater har en brytning och är flerspråkiga. Slutligen menar Bea att det finns risker med att sära alltför mycket på innehållet i de båda svenskämnen, eftersom de ska vara likvärdiga och universitetsförberedande.

## Avslutande kommentarer

Studien undersöker hur sju lärare, som alla undervisar i svenska och svenska som andraspråk, resonerar om och reflekterar över motiv till läsning av skönlitteratur och de grunder de har för texturval med fokus på SVA-ämnet.

Sammanfattningsvis handlar motiveringarna om att skönlitteratur kan ge upplevelser, fördjupa förmågan till empati och förståelse för andra människor, bidra till språkutveckling och personlighetsutveckling, bidra till kunskaper om omvärlden och ge inspiration till samtal och underlag för diskussioner. Resultaten sammanfaller med de svar Thorsons studier visar från SVE-ämnet. Dock är det tydligt att litteraturundervisningen i SVA-ämnet främst motiveras med att den bidrar till språkutveckling och de mer sociokulturella aspekterna är inte lika framträdande som i SVE.

Texturvalen grundar sig på ämnesplaner, men lärarna utgår också från eleverna, deras kunskaper, erfarenheter och olika läsvanor. Såväl moderna verk som kan ge möjlighet till igenkänning som klassiker som kan bjuda in till något främmande läses (Molloy 2007). Kanonbegreppet kommer osökt in i intervjuerna och lärarna är splittrade i hur de ser på en obligatorisk sådan. Per, som överlag verkar ha en konservativ och traditionell syn på litteraturundervisningen, ser det som en bildningsfråga, d v s litteraturundervisningen ska ge kunskap om det västerländska litteraturarvet och då i synnerhet det svenska (Bergman 2007). Flera av lärarna kan med försiktighet motivera en gemensam litterär kanon, som ett sätt att inkludera flerspråkiga elever i svenska referensramar. Dock handlar det huvudsakligen om flerspråkiga elever som deltar i SVE-undervisningen. I SVA-ämnet finns inte bildnings- och kanonaspekterna med i samma utsträckning



och att ämnets elever kan ha olika referensramar att dela med sig av nämns inte. Istället fokuseras SVA-elevernas brister i svenska språket och att skönlitteraturen kan ge stöd i deras språkutveckling.

Litteratur som kommer från andra världsdelar än den västerländska verkar inte läsas överhuvudtaget, trots att merparten av lärarna har en positiv attityd till detta. De menar att de är utbildade i den västerländska traditionen och är dåligt insatta i icke-västerländsk litteratur. Läsning i SVA på elevernas förstaspråk förekommer inte, trots ämnesplanen ger anvisningar om detta. Att eleverna i SVA kan bära med sig viktiga erfarenheter från andra kulturer och ha kunskaper i andra språk som dels är viktiga för identitetsutveckling, dels kan vara viktiga för andra elever att ta del av, synliggörs inte. Dan Landmark och Inger Wiklund (2012) menar att elever med ett icke-västerländskt synsätt kan uppleva det västerländska som nytt och främmande. Då kan det vara viktigt för alla elever att tillsammans få utveckla en förståelse för olika sociala och kulturella förhållanden. Ett interkulturellt förhållningssätt förutsätter såväl förståelse av den egna kulturen som respekt för och nyfikenhet på andra kulturer. Även rätten till såväl likhet som olikhet bör betonas (Lund & Lund 2016).

En slutsats av studiens resultat är att de motiveringar och texturval som lärarna gör kretsar kring hur litteraturen kan användas för att nå andra syften, såsom bidra till språkutveckling liksom till personlig utveckling, mer än att den kan bidra till estetiska upplevelser. Det konstnärliga värdet är alltså inget som står i fokus, i synnerhet inte för de elever som läser svenska som andraspråk. Kunskap om litteratur eller utveckling av ett litterärt metaspråk är inget som betonas i SVA-ämnet. I ämnet verkar i stället ett bristperspektiv råda där behovet av svenska språket står i centrum.

Ytterligare en slutsats är att merparten av lärarna lägger vikt vid att läsningen kan bidra till att eleverna kan få olika infallsvinklar och rikare perspektiv av varandra i förhållande till vad texten innehåller. Dock är det endast en av lärarna som utvecklar detta och berättar om vikten av att ta upp svåra och kontroversiella ämnen som benämns som ”tabubelagda” för SVA-elever. Men här skulle också frågeställningar som berör exempelvis olika kulturer, klasskillnader, homosexualitet eller mobbning kunna vara litterära teman som kan ge upphov till att alla elever, utan indelning i SVE- och SVA-kategorier, tvingas tänka efter och reflektera över dessa frågor. Brantefors (2011) pläderar just för ett icke-kategoriserandesynsätt. För att skapa en tolerans och goda relationer måste t ex maktstrukturer ifrågasättas, något som kan göras genom synliggörande av hur makt fördelas i olika berättelser som elever får analysera och samtala om.

Med tanke på det som lärarna uttrycker om eleverna ägnar allt mindre tid till läsning av skönlitteratur väcks frågan om skönlitteraturens fortsatta roll i skolämnet svenska som andraspråk. Skolverkets rapport (2008) visar att i många undervisningskontexter är det en isolerad färdighetsträning av språk som råder i ämnet SVA och i denna studie visas att detta verkar även vara en stark motivering till läsning och arbete med skönlitteratur. Andra frågor som väcks är vems kulturarv det är som förs vidare i den svenska skolan, liksom varför flerspråkiga elever som väljer att läsa svenska som andraspråk inte får ta del av litteraturhistoria och därmed de bildningsaspekter den kan medföra. Dessutom väcks en undran om våra två svenskämnen, nämligen om det ena ska vara etniskt homogent och det andra mångkulturellt. Detta speglar inte dagens verklighet. Siekkinen (2017) skriver att SVA-elever kontrasteras ”mot en enspråkig och kulturellt homogen elevnorm vilket resulterar i ett ’vi’ och ’dem’” och att de ”ständigt positioneras utifrån ett bristperspektiv i relation till elevnormen: svenskämnets elever” (Siekkinen 2017, s 44).

Avslutningsvis menar jag att en utmanande litteraturundervisning med varierat texturval som bidrar till såväl språk- och kunskapsutveckling som till personlighetsutveckling och kreativitet bör få samma utrymme, tillsammans med andra estetiska och digitala uttrycksätt (Dahlbäck & Lyngfelt 2017), i våra ämnesplaner för båda svenskämnena. Ett ännu bättre alternativ kan vara ett gemensamt svenskämne eller gemensam litteraturundervisning för alla elever där olika perspektiv kan mötas i en rik variation av texter från Sverige och från övriga världen. Kritisk läsning av och samtal om litterära texter, svenska såväl som europiska och icke-västerländska, är en väg att gå. Det bör vara en överordnad demokratisk princip som tar hänsyn till skolans heterogena elevunderlag när litterära texter väljs. För att alla elever ska vilja satsa av sig själva i skolan krävs att deras olika språk, identiteter och kulturella bagage erkänns och bejakas, samt att lärare tillsammans med elever ansvarar för att ett tolerant samtalsklimat råder. Litteraturens användning kan bli ett slags språngbräda till att möta elevers lika och olika erfarenheter och då utan att förlora dess egenart som konstform och eget objekt. Elever ska få möjlighet att utveckla sin narrativa fantasi i enlighet med det Nussbaum uttrycker: ”the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself” (Nussbaum 1997, s 11). En gemensam litteraturundervisning och ett gemensamt svenskämne skulle kunna bidra till att alla elever ges likvärdiga möjligheter att utveckla en ”förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald”

(Gy 11, s 5). Att alla elever, oavsett bakgrund, får likvärdig tillgång till litteratur och kultur stödjer skolans demokratiuppdrag.

## Referenser

- Alber, Jan; Iversen, Stefan; Brix Jacobsen, Louise; Andersen Kraglund, Rikke; Skov Nielsen, Henrik & Møhring Reestor, Camilla (2011): *Why Study Literature*. Aarhus: Aarhus University Press
- Alvesson, Mats (2011): *Intervjuer – genomförande, tolkning och reflexivitet*. Malmö: Liber.
- Anmarkrud, Østein & Bråten, Ivar (2009): Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19, 252–256.
- Becker, Michael; McElvany, Nele & Kortenbruck, Martha (2010): Intrinsic and extrinsic motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773–785.
- Bergman, Lotta (2007): *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Akademisk avhandling. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Boukaz, Laid (2018): Att anta utmaningen i den mångkulturella skolan. I Tore Otterup & Gilda Kästen-Ebeling, red: *En god fortsättning. Nyanländas fortsatta väg i skola och samhälle*, s 77–102. Lund: Studentlitteratur.
- Brantefors, Lotta (2011): *Kulturell fostran. En didaktisk studie av talet om kulturella relationer i texter om skola och utbildning*. Akademisk avhandling. Uppsala: Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Uppsala universitet.
- Brink, Lars (1992): *Gymnasiets litterära kanon: urval och värderingar i läromedel 1910–1945*. Avd. för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen, Univ., Diss Uppsala: Uppsala universitet.
- Brodow, Bengt & Rinnsland, Kristina (2005): *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, Alan (2008): *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Cummins, Jim (2005): A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 89(4), 585–592.

- Dahlbäck, Katarina & Lyngfelt, Anna (2017): Estetiska dimensioner i svensk-ämnets kursplaner från Lgr 69 till Lgr 11. I Anna Lyngfelt, red: *Flerspråkighet i svenskämnet*, Educare 2017:1, s 152–182. Malmö Högskola, Lärande och samhälle.
- Economou, Catarina (2007): *Gymnasieämnet svenska som andraspråk – behövs det?* Malmö Högskola (licentiatuppsats).
- Economou, Catarina. (2013): Svenska och svenska som andraspråk i Gy11 - två jämbördiga ämnen? *Forskning om undervisning och lärande*, 11, 44–60.
- Economou, Catarina (2014): Flerspråkiga elevers möte med *Doktor Glas* I Peter Andersson, Per Holmberg, Anna Lyngfelt, Anna Nordenstam & Olle Widhe, red: *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden*, s 279-305. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Fridlund, Lena (2011): *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Akademisk avhandling. Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.
- Francia, Guadalupe (2013): Svenska som andraspråk: Literacy-praktik för likvärdighet eller för social differentiering? I Sangeeta Bagga-Gupta, Ann-Carita Evaldsson, Caroline Liberg & Roger Säljö, red: *Literacy-praktiker i och utanför skolan*, s 107–125. Malmö: Gleerups
- Graneheim, Ulla H. & Lundman, Berit (2004): Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112.
- Gustavsson, Bernt (2009): *Utbildningens förändrade villkor*. Stockholm: Liber.
- Guthrie, John T. (2004): Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36 (1), 1-30.
- Gy 11, *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Johansen, M. B. (2015): “Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås” – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 6, utan sidnummer.
- Landmark, Dan & Wiklund, Ingrid (2012): *Litteraturen, språket, världen: Andraspråksperspektiv på litteraturundervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Langer, Judith (2005): *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.

- Locke, Terry & Cleary, Alison (2011): Critical literacy as an approach to literary study in the multicultural, high-school classroom. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 119–139.
- Lorenz, Hans (2007): *Talet om det mångkulturella i skolan och samhället. En analys av diskurser om det mångkulturella inom utbildning och politik åren 1973–2006*. Akademisk avhandling. Lund: Lunds universitet.
- Lund, Anna & Lund, Stefan (2016): Skolframgång och mångkulturell inorporering. I Anna Lund & Stefan Lund, red: *Skolframgång i det mångkulturella samhället* s 13–35. Lund: Studentlitteratur.
- Lundström, Stefan (2007): *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Akademisk avhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Lyngfelt, Anna (2013): Om andraspråkelevers läsning av skönlitterära texter och textproduktion. I Dagrun Skjelbred & Aslaug Veum, red: *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappellen Damm AS.
- McGeown, Sarah P.; Duncan, Lynne; Griffiths, Yvonne & Stothard, Sue. E. (2015): Exploring the relationship between adolescent’s reading skills, reading motivation and reading habits *Reading and Writing*, 28, s 545–569.
- Miller, Donalyn (2010): Becoming a classroom of readers *Educational Leadership*, 67[6], s 30–35.
- Molloy, Gunilla (2008): *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- 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.
- Olin-Scheller, Christina (2006): *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Akademisk avhandling. Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten Litteraturvetenskap, Karlstad Universitet.
- Penne, Sylvi (2012): Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I Nikolaj Frydensbjerg Elf; Peter Kaspersen; Ellen Krogh; Sylvi Penne; Dag Skarstein; Maria Ulfgard, & Laila Aase, *Den Nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* s 32–58. Oslo: Novus.

- Persson, Magnus (2007): *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- PISA 2009. Results: *What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science* OECD.
- Pittman, Pamela & Honchell, Barbara (2014): Literature discussion: Encouraging reading interest and comprehension in struggling middle school readers *Journal of Language and Literacy Education*, 10, 119–133.
- Rosenblatt, Louise M. (1938/1995): *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association of America.
- Runfors, Ann (2003): *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Akademisk avhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Sahlée, Anna (2017): *Språket och skolämnet svenska som andraspråk. Om elevers språk och skolans språksyn*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk 101. Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Siekkinen, Frida (2017): Flerspråkiga elever i en enspråkig norm. I Anna Lyngfelt, red: *Flerspråkighet i svenskämnet*, Educare 2017:1, s 27–49. Malmö Högskola, Lärande och samhälle.
- SFS 2011:185. *Skolförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skarstein, Dag (2013): *Meningsdanning og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. Universitetet i Bergen.
- Skolverket (2008). *Med annat förstaspråk – elever i grundskolan och skolans verksamhet*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2013): *Digital och traditionell läsning. Analys av olika elevgruppers läsning utifrån PISA 2009*. Stockholm: Skolverket.
- Smidt, Jon (2005): Litteratur i skolen – ord og visjoner i tid og virkelighet. I Bjørn Kvalsvik Nicolaysen & Laila Aase, red: *Kulturmøte i tekstar: litteraturdidaktiske perspektiv*, s 32–50. Oslo: Samlaget.
- SOU (2012): Förändringar i läsvanor och läsförmåga. I *Läsarnas marknad, marknadens läsare – en forskningsantologi*. Stockholm.
- Thavenius, Jan (1991): *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm/Stehag: Östlings bokförlag Symposium.

- Thorson, Staffan (2009): Blivande svensklärare om att 'läsa' och 'förstå' skönlitteratur. I Lena Kåreland, red: *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.
- Torpsten, Ann-Christine (2007): *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola*. Avhandling vid institutionen för pedagogik, Växjö universitet.