

Skönlitteratur i skolämnet svenska som andraspråk – lärar- och elevperspektiv på urval

Catarina Economou
Malmö Universitet

ABSTRACT

Studien undersöker lärares motiveringar för de urval av litterära texter som används i skolämnet svenska som andraspråk och elevers uppfattningar om dessa val. Detta sker genom en diskussion av intervjusvar från lärare och elever. Studien är kvalitativ och består av semistrukturerade intervjuer som har genomförts med 8 lärare samt 15 elever på gymnasiet som följer kursen i svenska som andraspråk. McCormicks repertoarbegrepp (1994) och Felskis begrepp (2008) om olika sätt att läsa och reagera på texter är det huvudsakliga teoretiska ramverket. En tematisk innehållsanalys är gjord av resultaten. Resultaten visar att lärarna anser att elevers läsning av skönlitteratur framför allt ska vara språkutvecklande. Ofta väljs litteratur med hög igenkänningsfaktor och lärarna menar att eleverna genom läsningen kan få perspektiv på sina egna liv och andra sätt att leva, något som bekräftas av eleverna. Det framgår även att lärarna anpassar sitt litteraturval och sin undervisning efter förväntningar som de har på elevgruppen och i viss mån anläggs ett bristperspektiv på deras språk och litterära repertoarer. Eleverna visar huvudsakligen ett positivt förhållningssätt till skolans litteratururval och de motiveringar som görs. Dock efterlyser de mer samtida och även utom-europeisk litteratur. Intervjusvaren om kanon och klassiker ger en splittrad bild och när begreppet 'bildning' nämns handlar det om en inkluderingsönskan till svenska förhållanden, som kan tolkas som en slags assimilatorisk strävan. Överhuvudtaget synliggör resultaten behovet av att närmare diskutera förutsättningarna och villkoren för olika elevgrupper att kunna utvecklas genom de val av skönlitteratur som ligger till grund för undervisningen.

INLEDNING

I ämnesplanerna för de båda svenskämnen på gymnasieskolan är läsning av skönlitteratur en del av ämnesinnehållen. Dock har fokus på skönlitteratur ett betydligt mindre utrymme i ämnesplanen för svenska som andraspråk (SVA) än vad det har i svenska (SVE) (Economou, 2013). I ämnesplanens

kommentarmaterial för SVA under rubriken ”Läsning av skönlitteratur” framgår det explicit att litteraturen ska användas som ett medel för att stärka språket hos eleverna: ”Litteraturläsningen i ämnet svenska som andraspråk relateras inte främst till litteraturhistoriska studier, utan ses i första hand som redskap för språkinläring och träning av den analytiska förmågan” (Skolverket, 2011b, s. 1). Vidare står det att skönlitteraturen ska ge inblickar i olika kulturer och ge eleverna en möjlighet att läsa översatt litteratur som ursprungligen är skriven på deras modersmål. Därutöver ska den belysa allmänmänniska teman och ”dessutom ge en inblick i svenska referensramar” (ibid.) och undervisningen i litteratur kan problematisera vad svenskhet kan innebära. I kommentarmaterialet för SVE-ämnet (Skolverket, 2011c) står det att läsning ska ”stimulera elevernas lust att läsa, utmana dem till nya tankesätt och öppna nya perspektiv” (s. 1) och det finns fokus på skönlitterära verkningsmedel och litterär analys. Någon konkret vägledning till vad eleverna ska läsa i de båda svenskämnen ges inte, utan läraren (och eleverna) har stor frihet att välja.

Syftet med denna studie är att undersöka lärares motiveringar för de urval av litterära texter som används i skolämnet SVA och elevers uppfattningar om dessa val. Vilka faktorer, didaktiska utmaningar och möjligheter styr lärarna i urvalet av litterära texter? Hur reagerar eleverna på dessa urval och hur stämmer de med deras litterära repertoarer? I förlängningen innebär syftet att se vilka förutsättningar elever som följer kursen i SVA får för att ta del av en läsande kultur.

LITTERATURGENOMGÅNG

Mycket forskning har bedrivits om svenskämnets litteraturundervisning, i såväl skola som lärarutbildning (se till exempel Alkestrand, 2016; Bergman, 2014; Johansson, 2015; Thavenius, 2017; Ulfgard, 2015), medan forskningen i SVA har varit mer styvmoderligt behandlad. Undantag i nordiska sammanhang är avhandlingar och studier av Elisabeth Ellingsen (2013) och Catarina Economou (2015; 2018). Deras empiri belyser bland annat andraspråkslevers reception av litterära texter som använts i undervisningen. Dessutom har litteraturundervisning i SVA-ämnet uppmärksamats i andra studier (Anundsen, 2020; Walldén, 2019), men dessa studier har varken fokuserat på själva urvalsfrågan eller vad eleverna har för uppfattningar om litteraturen i SVA, vilket denna studie kan bidra med.

Utifrån ett empiriskt material har Thorson (2009) gjort kategoriseringar av blivande lärares reflektioner kring svar på framtida elevers hypotetiska frågor om vilka motiveringar det finns för att läsa och vilka litteraturens förtjänster kan vara. Den första kategorin i resultatet var *formella färdighetsaspekter* som rör språket. Studenterna menade att skönlitteraturen är språkutvecklande, på så sätt att den kan öka elevers ordförråd, läsförståelse och läshastighet. De

sociokulturella aspekterna fokuserar på läsarens omvärldsuppfattningar, erfarenheter och identiteter, liksom att litteraturen kan bidra till demokratiska förhållningssätt. Den tredje kategorin handlade om *kanonaspekter* där litteraturhistoria, klassikerna och kulturarvet ses som argument för skönlitteraturens berättigande. Kanonaspekterna ligger i linje med *bildningsaspekter* som innebär att läsning av romaner och noveller bidrar till allmänbildning. I föreliggande studie handlar det om en inofficiell skolkanon som ofta behålls genom åren. Den kan betraktas som en subkanon som influeras av den i samhället rådande kanon. Denna skolkanon kan skilja sig från olika skolor och lärare (Brink, 1992). Den sista resultatkategori i Thorsons studie var *upplevelseaspekter* som visar vad verklighetsflykt, känslor och drömmar kan spela för roll vid läsning. Lärarstudenterna studerade ämnet svenska, men deras analyserade svar förtydligar även motiveringar av skönlitteraturen i ämnet SVA och kategorierna bidrar till analysen av denna studie.

I boken *Litteraturen, språket, världen* diskuterar Landmark och Wiklund (2012) ämnet SVA och lärares urval av litterära texter för undervisningen i ämnet. De menar, likt Molloy (2007), att det är viktigt att lärare kan motivera sina didaktiska val av litteratur. Vidare problematiserar de det mångkulturella klassrummet där elever har olika bakgrunder och synsätt med sig in i klassrummet. Landmark och Wiklund (2012) menar att det är viktigt för lärare att känna till elevernas bakgrund för att ge möjlighet att förklara varför olika synsätt existerar så att en tolerans och förståelse av varandra kan uppnås. De tar upp diskussionen om att ha en litterär svensk kanon för att skapa ett gemensamt kulturarv hos elever, vilket enligt dem ter sig svårt. Landmark och Wiklund presenterar inte enbart kritiska argument mot användandet av en litterär kanon i klassrummet. Läsning av klassiker kan bidra till en ökad läskunnighet. Dock anser de att den kanoniserade litteraturen skulle kunna vara främlingsfientlig och att den inte kan vara det enda som behandlas i klassrummet. Elevers egna litterära erfarenheter måste också få finnas med i litteraturvalen. Economou (2018) undersöker i sin intervjustudie av lärare vilken roll skönlitteraturen kan ha i skolämnet SVA. Resultaten visar att lärarna i huvudsak motiverar litteraturens roll med att den hjälper elevernas i deras språkliga utveckling och att den kan ge insikter om svensk kultur i synnerhet genom bland annat kännedom om en svensk kanon och om mänskliga erfarenheter i allmänhet.

Empiriska studier som inriktar sig på litteraturundervisning i andraspråksklassrum är sällsynta. Anundsens studie (2020) visar på hur vuxna invandrare som är i färd med att ta norsk grundläraexamen har olika litterära erfarenheter som är okända för norsk skolkontext. Studien argumenterar bland annat för att utvidga ämnet litteratur genom att inkludera litterära traditioner från andra delar av världen, i såväl skola som litteraturvetenskap på universitetsnivå. Economou (2015) belyser hur andraspråkselever på gymnasiet läser och diskuterar romanen *Kalla det vad fan du vill* (Bakhtiari, 2011)

genom sin receptionsstudie. Eleverna har en positiv hållning till läsningen och hjälpte varandra till förståelse av oklarheter i texten. Deras erfarenheter och uppfattningar står i fokus och den litterära texten tenderar att försvinna. Dessutom finns ett visst motstånd mot romanens teman, då eleverna anser att de var alltför bekanta med innehållet och ville hellre få möta något nytt. Ytterligare en kvalitativ studie av Robert Walldén (2019) undersöker vilka textpraktiker som tas i bruk i undervisningen i svenska för invandrare (sfi) i ett gemensamt arbete med en roman. Walldéns studie fokuserar på lärarens undervisning med vuxna elever och finner att det språkutvecklande arbetet inte reducerar texten till enbart ett medel för språkinläring, utan att den kan bidra till elevens eget meningsskapande och stöd till kunskap om textanalytiska redskap.

Ytterligare en studie värd att nämnas i detta sammanhang, trots att den hämtat sin empiri från ett klassrum med elever som har svenska som förstaspråk, är Eva Bringéus (2011). Hon analyserar litteraturarbetet i svenskämnet i ett heterogent klassrum. Hon diskuterar en mångkulturell didaktik och menar att läraren har en viktig roll att urskilja likheter och olikheter i elevernas tankar om litteraturen. Klassrummet behöver vara en plats där konflikter och oliktankande kommer till ytan och dessa bör kunna bemötas av lärare och klasskamrater på ett respektfullt sätt. På detta sätt kan undervisningen skapa en tolerans för kulturella skillnader och likheter samt en öppenhet för olika värderingar. Även Woodruff och Griffin (2017) diskuterar lärarens betydande roll i litteraturundervisningen. De menar att läraren behöver inta en ledarroll som guidar eleverna mot relevanta tolkningar av texter.

Maritha Johansson (2015) har i sin avhandling gjort en komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text och litterär socialisation. Syftet med avhandlingen är att öka kunskapen om hur litterär socialisation genom utbildning påverkade elevernas interaktion med en berättande text och hur det påverkar olika receptioner. I sina slutsatser menar Johansson (2015) att texten som artefakt har ett innehåll som läsaren kan reagera olika på. Elevens reaktion beror på vad denne har för skolbakgrund och då kan läraren ta hänsyn till litterär socialisation som teori för att förstå hur elever tar emot och reagerar på texter.

Tvåspråkighetsforskaren Jim Cummins betonar även han vikten av kännedom om elevers erfarenheter och liv, mer än skolbakgrund, liksom deras igenkänning vid litteraturläsning för att kunna skapa engagemang (2001). Woodruff och Griffin (2017) har liknande budskap då de menar att litteratur från olika kulturer är mest passande för att elever ska kunna identifiera olika kulturella sammanhang utifrån sina individuella bakgrunder. Teman och problem som är kända för eleverna utanför klassrummet är sådant de också behöver möta i litteraturen de läser i skolan. På det viset kan eleverna relatera till och ta till sig litteraturen. Cummins menar vidare att skolans

bemötande av elever och vilka relationer och förväntningar lärare har på sina elever betyder mycket. I samspelet blir eleven antingen stärkt och bekräftad, *empowered*, genom samarbetsinriktade relationer eller undertryckt genom en föga utmanande undervisning. Cummins resonerar om andraspråkselevs identitetsutveckling och hävdar att för att ungdomar ska investera sin självkänsla, det vill säga sina identiteter, för att tillägna sig ett nytt språk och kultur, måste de få känna sig bekräftade av läraren. Cummins beskriver vidare de krav som ställs på elevens språkförmåga när det gäller att tillgodogöra sig undervisning med två variabler i sin så kallade fyrfältsmodell (2001). 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 kan öka allteftersom. Relevanta texter kan efterhand föras in i undervisningen så att den kognitiva nivån ökar. Cummins kan sägas företräda en funktionell och kommunikativ språksyn, som betonar sociala aspekter och hur vi använder språket i verklig kommunikation (Hymes, 1972).

TEORETISKT RAMVERK

För denna studie är Kathleen McCormicks (1994) dialogiska och socio-kulturella modell för undervisning intressant då den tar hänsyn till de många olika kulturella sammanhang som eleverna ingår i som har betydelse för deras olika referensramar och för deras förståelse av text. Tonvikten på läsarens bakgrund är relevant för de informanter som ingår i denna studie. De har bakgrunder som är heterogena med rika erfarenheter av *olika* kulturer. Studiens informantgrupp som består av elever är således ingen homogen grupp och det enda de har gemensamt är att de är flerspråkiga.

Läsaren tar med sig sina referensramar, det vill säga 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, s. 76f). Repertoar kan definieras som ett förhållningssätt till texten och är ett användbart begrepp för att analysera studiens resultat. Förutom att läsaren har en allmän repertoar har även texten det. Textens allmänna repertoar är de idéer, normer, antaganden och konventioner som den ger uttryck för. Den *litterära repertoaren* (1994, s. 81) är enligt McCormick de litterära konventioner som texten bär med sig, till exempel 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, det vill säga de är uttryck för läsarens oftast omedvetna normer, vanor, värderingar och idéer som tas för självklara i en gemenskap

vid ett visst tillfälle. Även texten innehåller medvetna och omedvetna normer, värderingar och idéer.

Mellan dessa repertoarer kan ett möte eller en förhandling ske i själva läsakten. McCormick förklarar hur dessa möten kan utfalla genom de dynamiska begreppen matchning (*matching*), kollision (*mismatching*) och spänning (*tension*). Om man som läsare kan spegla sig i texten och känna igen sig matchar repertoarerna varandra. När läsarens förväntningar inte stämmer överens med texten ifråga sker en kollision; repertoarerna passar inte ihop och läsaren avvisar texten. Det tredje utfallet, spänning, kan ske när läsaren är införstådd med textens repertoar, men av någon anledning opponerar sig mot den. I detta möte uppstår enligt McCormick en spänning och en omförhandling mellan läsarens och textens repertoar och det är vid dessa tillfällen som undervisningen kan spela en avgörande roll, McCormick menar att det är i dessa spänningssituationer som "the most productive pedagogies develop" (s. 88).

McCormicks modell 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; Olin-Scheller, 2006; Ullström, 2002). För denna studie blir McCormicks teorier intressanta då hennes modell hjälper till att förstå vad som händer när informantgruppen diskuterar och motiverar urvalet av texter och ovan nämnda begrepp används för att analysera resultaten.

Rita Felski argumenterar i sin bok *Uses of Literature* (2008) att skönlitterär läsning är komplex och oförutsägbar. Hon menar att det är viktigt att ha en vidgad syn på användningen av litteratur där nyttan av läsning, som till exempel temaläsning om mobbning, inte kan skiljas från det estetiska eller litterära värdet. Felski presenterar och diskuterar olika sätt att läsa och engagera sig i texter (modes of textual engagements): *igenkänning*, *förtrollning*, *kunskap* och *chock* (s. 14). Igenkänning innebär att läsaren känner något i en text och det främmande blir begripligt och kan kopplas till det läsaren redan vet på både ett känslomässigt och intellektuellt plan. Därutöver kan det handla om att vi granskar oss själva och får syn på sådant som vi utan texten inte skulle få syn på:

I feel myself addressed, summoned, called to account: I cannot help seeing traces of myself in the pages I am reading. Indisputably, something has changed: my perspective has shifted; I see something I did not see before. (2008, s. 23)

Förtrollning är en slags uppslukande läsning där texten kan ha kontroll över läsaren. Läsaren kan både bli förtrollad av karaktärer och intriger, men också av språket i sig (2008, s. 63). Vad gäller kunskap menar Felski att det finns många aspekter av detta och vad vi kan lära oss när vi läser. Genom att gå in

i en annan människas livsvillkor kan vi få kunskaper. Det fjärde och sista sättet att läsa, chock, innebär att läsaren blir störd av texten och även det kan vara antingen känslomässigt eller intellektuellt (2008, s. 105). Dessa fyra olika sätten att läsa är användbara i analysen av denna studie, då de kan spegla de motiveringar till urval som ges.

Ytterligare motiveringar till läsning av skönlitteratur kan vara att den bidrar till en empati-utveckling vilket visas i empirin, men kan behöva problematiseras. I *Why study literature* (Alber m.fl., 2011) där litteraturteoretikers resonemang om litteraturläsningens fördelar sammanfattas står följande motivering; ”an exercise in empathy; the reader gains insight into lives and thoughts of other people” (s. 8). Denna motivering är något som bland andra Magnus Persson (2007, s. 259) problematiserar då han menar att inkännandet kan komma till uttryck under själva läsningen, men den behöver inte per automatik användas eller tillämpas i livet utanför skönlitteraturen. De goda effekterna av läsning kan inte tas för givna, menar han.

MATERIAL OCH METOD

Det empiriska materialet består av intervjuer med 15 elever som studerar svenska som andraspråk samt med 8 verksamma SVA-lärare på gymnasiet.

Lärarna, här med fingerade och slumpmässigt valda namn (3 män; Sven, Tore, Adam och 5 kvinnor; Lena, Clara, Oda, Marie, Lama), är legitimerade i svenska och svenska som andraspråk, med undantag av Tore som undervisar i SVA, men inte är legitimerad i ämnet. De yrkesverksamma lärarna arbetar i tre olika gymnasieskolor med studieförberedande program i en storstad. De är i åldrarna 29 till 60 år och har varit yrkesverksamma mellan 3 och 25 år. Urvalet har skett med tanken att lärarna ska ha olika erfarenheter att tillföra. Eftersom det är svårt att få lärare att ta sig tid att bli intervjuade är förfarandet också ett bekvämlighetsurval. Ett mejl med förfrågan om intervju och med kortfattad information om temat skickades ut till 18 lärare vid tre olika skolor och 11 svarade positivt på förfrågan. Dock tackade 3 nej vid senare tillfälle på grund av tidsbrist. Intervjuerna, som tog plats vid respektive informants skola, skedde från november 2017 till januari 2019.

15 intervjuer genomfördes med 5 elever från gymnasiets Språk-introduktionsprogram (fingerade namn som börjar på vokal) och 10 från gymnasiets kurs svenska som andraspråk 1 (fingerade namn som börjar på konsonant). Eleverna kom från samma skolor som de intervjuade lärarna, men ingen av dem hade de för studien intervjuade lärarna i sina SVA-kurser. Tiden för elevintervjuerna tilldrog sig från mars 2019 till december 2019 och platsen var deras skola. Urvalet var främst ett bekvämlighetsurval (Bryman, 2011). Två klasser med vardera 21 elever tillfrågades inledningsvis och 5 respektive 10 tackade ja. Eleverna har varit i Sverige mellan 4 och 12 år, och en är född och uppvuxen i Sverige. De tre skolorna har ett blandat elev-

underlag, med något större andel svenskfödda elever i jämförelse med elever med utländsk bakgrund. Elever och lärare har inte ingått i samma undervisningssammanhang och de har svarat på frågor oberoende av varandra.

Syftet med undersökningen är inte att utvinna en stor mängd data, utan att på ett djupare plan undersöka några gymnasielärares och elevers uppfattningar om urval och motivering av skönlitteratur. I de kvalitativa intervjuer som genomfördes låg fokus således på informanternas egna uppfattningar och reaktioner. En fördel med den kvalitativa intervjun är att den är speciellt lämpad för att ge insikter om informantens egna erfarenheter, tankar och känslor (Alvesson, 2011; Dalen, 2015). En nackdel är att det är svårt att dra större generella slutsatser utifrån material med enbart intervjuer som forskningsinstrument där analysen blir produktorienterad med ett fokus på 'vad'. Ytterligare en begränsning är att själva interaktionen i intervjun inte är med i analysen (Talmy, 2011).

Intervjuerna, som spelades in med diktafon, utgick från en semistrukturerad intervjuguide som berörde följande områden: Vilka urval som gjordes och varför dessa urval gjordes av lärarna, vilka elevernas uppfattningar av dessa urval var samt vilka motiveringar som finns för litteraturläsning. Exempel på frågor var att både lärare och elever ombads berätta om vilken inställning de hade till litteraturläsning i skolan, vilken litteratur de läst och vad de tyckte om dessa texter, hur de såg på det fria litteraturvalet i svensk skola och hur de ställde sig till en eventuell litteraturkanon (begreppet fick förklaras för eleverna). Informanterna fick utrymme att berätta fritt, samtidigt som intervjuaren hade en viss frihet att omformulera frågorna baserat på svaren (Bryman, 2011).

En enkel, skriftspråksanpassad transkriptionsprincip användes då syftet 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. För att analysera och systematisera det empiriska materialet har en tematisk innehållsanalys gjorts (Graneheim & Lundman, 2004) där kodning har varit centralt. Genom att ställa frågor till materialet har kodningen kategoriserat den kvalitativa datan och därefter har vissa delar som blivit intressanta markerats för att sedan schematiseras (Bryman, 2011). Arbetet inleddes med att frågor om vad för typ av teman de olika informanternas svar kunde ge upphov till och vad dessa teman kunde säga om lärares motiveringar av val av litteratur. Frågeställningarna fungerade därmed som utgångspunkter för identifieringen av de kondenserade enheter som gav upphov till olika mönster och teman i resultatet. Därefter började transkriberingar från intervjuerna noggrant läsas genom ett flertal gånger och med fokus på att sätta kommentarer vid marginalerna och dra kopplingar mellan olika delar. Först analyserades varje intervju för sig, därefter jämfördes intervjuerna med varandra.

Under analysprocessen strävade jag efter att inte låsa mig vid bestämda teman utan vara öppen för att upptäcka nya. Det är i sammanhanget viktigt att tolkningsarbetet får ta tid och en kritisk reflektion görs (Alvesson, 2011, s. 153), vilket skedde i denna analys. Jag valde slutligen att dela upp resultatpresentationen av intervjuanalysen i följande teman: språkliga aspekter; bristperspektiv; insikter, underhållning och verklighetsflykt; bildning och slutligen empati och igenkänning. Dock bör påpekas de nämnda temana emellanåt skär igenom och har beröringspunkter med varandra.

Vetenskapsrådets (2017) rekommendationer har följts i alla avseenden genom en samtyckesblankett. Samtliga informanter, såväl lärare som elever, fick ta del av blanketten med information om den övergripande planen för studien, att deltagandet var frivilligt, att informanterna skulle anonymiseras och att de hade rätt att när som helst avbryta samarbetet.

RESULTAT

Följande avsnitt presenterar studiens resultat om motiveringar till urval av litterära texter som lärarna har i skolämnet svenska som andraspråk och även elevers uppfattningar om dessa val. Resultaten redovisas genom framträdande teman som urskilts i analysen och dessa står som rubriker. En del teman innehåller perspektiv från både lärare och elever, medan andra enbart visar på perspektiv från en av de båda informantgrupperna och således saknades från den andra.

Språkliga aspekter

Lärarna följer ämnesplanen i svenska som andraspråk där det finns ett fokus på språklig färdighetsträning vad gäller grammatik och ordförråd. Läraren Clara uttrycker följande:

Sedan skiljer det mellan SVA och SVE, det är mycket mer litteraturhistoria och kunskap om litterära begrepp i SVE. SVA-eleverna måste ju koncentrera sig på att lära sig språket i första hand. Vi fokuserar mycket på ord och ordförståelse i undervisningen.

Lärarna ger som exempel att läsning kan bidra med utveckling av ordförståelse genom den vokabulär som eleverna möter, till exempel genom att de skriver personliga ordlistor till det lästa. Dessutom möter eleverna språkliga mönster med den grammatik de kan uppmärksamma i texterna och dessa företeelser, som exempelvis ordföljd, går igenom och tränas i anslutning till det lästa.

Lärarnas utsagor visar på att det är språkträning som är huvudsyftet, inte innehållet eller det estetiska värdet i det lästa. Dock finns det några lärare som

visar på ett annat förhållningssätt. Till exempel berättar Oda att när eleverna i SVA läser romanen *Ett öga rött* av Jonas Hassem Khemiri behandlas grammatik parallellt med innehålls- och diskussionsfrågor. Här knyts således språkträningen till litteraturundervisningen och den sker därför inte i isolerade eller instrumentella sammanhang.

Fjorton av de femton intervjuade eleverna i SVA-kursen nämner också språkutvecklingens betydelse vid läsningen och då i synnerhet ordförståelsen – inte minst av mindre frekventa allmänspråkliga ord. Elon säger:

När man inte kan alla ord man läser i boken och sen översätter några, märker man att det är samma ord som upprepas hela tiden, man lär sig dom och orden fastnar i huvudet också. Och det är inte bara skolspråket man lär sig, utan också det vardagliga språket. Jag lär mig massor av ord och det är det viktigaste för mig i läsningen.

Elon verkar vara präglad av en mer språkfokuserad litteraturundervisning, liksom Essa som nämner grammatikens betydelse:

Det är bra att läsa skönlitteratur för språkets skull. Det hjälper att grammatiken blir mer utvecklad. Och när man pratar så är man mer förberedd när man läst mycket, man har liksom utvecklar språket.

Eleverna verkar läsa mycket för att utveckla språkliga färdigheter, skriftligt såväl som verbalt. Dessa motiveringar till läsande av skönlitteratur handlar om språk i fokus och är samstämmiga i de båda informantgrupperna.

Lärarnas svar om motivering för urval som berör språkliga aspekter handlar dels om formella färdighetsaspekter (Thorson, 2009) såsom att litteraturen hjälper eleverna att utveckla ordförråd och grammatik, dels ges exempel på hur språkutvecklande arbetsätt i litteraturundervisningen också kan skapa meningsfulla sammanhang med den litterära texten i centrum (jämför Walldén, 2020). Elevsvaren bekräftar lärarnas motiveringar och de visar också på hur de kan bli fascinerade av språket, något som ligger i linje med Felskis (2008) förtrollning där läsaren blir uppslukad av språket i sig.

Bristperspektiv

En majoritet av de tillfrågade lärarna menar att förutom att eleverna har ett ordförråd och språk som inte räcker till i läsningen av skönlitteratur, så har de även svårare för berättarteknik i de litterära texterna, som till exempel parallellhandlingar och tillbakablickar. Varför det är så kan vara svårt att svara på. Enligt lärarna beror en del på deras bristande läsvanor och inte på att de har svenska som ett andraspråk. Läraren Marie uttrycker att:

Man vet ju inte heller hur bra eleverna är på att läsa på sina modersmål och många av eleverna har ju bott i Sverige länge. Jag misstänker att dom nästan är sämre på sitt modersmål, de har inget utvecklat akademiskt skolspråk på sina modersmål, men det är svårt att veta. Jag vet inte om dom läser på något av språken, egentligen.

Flera av lärarna förmedlar att det finns många svaga läsare som behöver olika former av stöttning. Detta kan ske genom att lättlästa versioner av olika verk väljs, så att språket blir mer lättillgängligt. Läraren Sven menar att det är svårt för andraspråkselever att läsa och förstå vissa klassiker eftersom ”de har ett sämre ordförråd och de behöver längre tid för att läsa och förstå en text och hur den är uppbyggd”, vilket återigen speglar ett bristperspektiv.

Vissa klassiker kan man bara läsa utdrag ur eftersom eleverna ”inte orkar med hela verk” (lärare Sven). Lärarna kan sägas anlägga ett bristperspektiv på eleverna då de emellanåt väljer litterära texter som anpassas för det som påtalas, nämligen elevernas bristande språk och förståelse av berättartekniken. Ett exempel som läraren Clara nämner är en lättläst version av Jane Austens *Emma* som är ”enklare att ta till sig än originalet”. Svaren blir delvis beroende av varandra då bristande färdigheter i svenska språket nämns som en stark orsak till urvalet, samtidigt som elevgruppens ovana vid läsning av litterära texter sägs vara en än starkare bidragande faktor.

Lärarna resonerar således om att elevernas språk inte alltid räckte till för att förstå litterära texter och att de inte har så många erfarenheter av läsning, vare sig på modersmålen eller på svenska, det vill säga de har bristande litterära repertoarer. De menar att det skedde kollisioner (McCormick, 1994) då eleverna inte hade tillräcklig läsvana för att förstå, vilket gjorde att de avvisade texturvalen. De intervjuade eleverna har många reflektioner om lärarnas litteratururval som redovisas i olika avsnitt, men ingen av elevinformanterna nämner något om att texterna är för svåra att ta till sig.

Insikter, underhållning och verklighetsflykt

Det är främst eleverna som nämner att de får förklaringar, kunskaper och insikter genom läsning. Dessa kan gälla samhällliga aspekter, men även mer personliga och identitetsknutna. Ett exempel på det första är när eleven Seima nämner att läsningen i skolan på ett generellt plan kan få honom att reflektera över olika lösningar på samhällsproblem:

När jag läser om ett problem och det är kanske aktuellt i samhället så kan jag komma på nya lösningar, kan fundera på det och jag kan ibland lära mig hur man löser det.

Eleven Unna ser läsningen ur ett liknande perspektiv som Seima:

För att man kan lära sig om jorden bättre, tror jag. Och böcker beskriver hur människor kan vara och varför de gör som de gör.

Tildis ger ett ytterligare exempel på vad läsningen kan tillföra. Det rör sig om romanen *Oliver Twist* som de gemensamt läste i klassen. Tildis berättar om huvudpersonen:

Han var ett fattigt barn, så man lär sig hur man kan undvika att bli samma, komma i samma situation som Oliver. Moraliska saker och bra saker som att man kan välja sin situation var det fick jag från boken. Det är jättebra att få läsa och prata om detta i skolan, att få andras tankar. Man breder ut sina horisonter på något sätt.

Eleven fortsätter med att berätta om hur hon kunde jämföra sin egen utsatta situation med huvudpersonen Oliver. På frågan vad det betyder för henne menar hon att det skänker ”tröst, det är ju inte bara jag som har det tufft”.

Här visar eleverna på de sociokulturella aspekterna som motivering till läsningen och till lärarnas urval, något som inte lika tydligt kunde skönjas i lärarnas svar. Något som lärarna i studien inte alls uttalar sig om är elevernas önskan om upplevelser och njutning av det lästa. Eleverna vill få underhållning, det vill säga de betonar upplevelseaspekterna. Stimulans genom ord och text är viktigt för dem. Usman säger att han gillar att läsa i skolan och gör jämförelser med vad han har för förhållningssätt till sociala medier:

Att få läsa är bra – det är skönt att komma ifrån sociala medier, ger mig mer hjärngymnastik. Det är skönt att få koppla ner och inte svara hela tiden när någon skriver och inte kolla Instagram. Bara ta det lugnt och läsa, ja det är liksom härligt, det är en skön känsla.

Citatet speglar det eleven upplever han får genom läsning i skolan – både ro genom att ”koppla ner”, ”ta det lugnt” och stimulans ”hjärngymnastik”.

Det som eleverna nämner i intervjuvaren och som inte lika tydligt kan skönjas i lärarsvaren, är att eleverna genom läsningen vill få insikter och kunskap (Felski, 2008). De vill också resonera om aktuella samhällsproblem, liksom hur en del texter kan ge dem tröst genom igenkänning och genom att göra jämförelser av andras situation med egna erfarenheter. Eleverna betonar också upplevelseaspekterna (Thorson, 2009) där de vill få underhållning, njuta av det lästa och bli uppslukade, i linje med Felskis förtrollningsaspekt.

Bildning

Flera av lärarnas reflektioner i intervjuvaren kretsar kring bildningsaspekten. Tore menar att ”det är viktigt att litteratur förknippas med bildning och därför bör eleverna ha kunskap om vissa utvalda klassiker”. Att ha en kanon eller

inte nämns i flera av intervjuerna och lärarna har olika tankar kring detta. Flera nämner att en obligatorisk nationell kanon skulle vara ett viktigt bidrag till en gemensam 'bildningsbank', ett bildningsämne med fokus på det svenska och det västerländska. Några av lärarna tvivlar dock på värdet av en obligatorisk och nationell skolkanon, med argument att det kan bli stelbent och även svårare att utgå från elevgrupperna som inbördes kan vara väldigt heterogena.

Läraren Tore pratar om gemensamma referensramar i samband med bildning:

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.

En annan lärare, Lena, säger att hon vill få med elever som följer kursen i SVA att läsa klassiska verk som kan tänkas ingå i en kanon, så att eleverna får en allmänbildning om det svenska och kan få möjlighet att känna sig inkluderade i det svenska samhället:

Viktigt för eleverna att känna till svenska författare så att de inte känner sig utanför liksom, men samtidigt är det viktigt med representation, med tanke på att, annars kan man kanske exkludera vissa, jag vet inte...

Exempel hon nämner är romaner av Moa Martinson och August Strindberg. Även lärarna Lama och Oda förklarar att det är viktigt att läsa om Sverige i skönlitteratur för att "få en bättre förståelse av det svenska livet".

Flera lärare uttrycker att det finns en inofficiell kanon som kan bidra till gemensamma referensramar. Ofta återkommande verk i en sådan som nämns av lärarinformanterna är till exempel *Thérèse Raquin*, *Medea*, *Gösta Berlings saga*, *Utvandrarna* och *Röda rummet*, vilka visar på en svensk och västerländsk kanon även i SVA-ämnet. Litteratur som kommer från andra världsdelar än den europeiska eller amerikanska verkar inte läsas överhuvudtaget, trots att merparten av lärarna säger sig ha en positiv attityd till detta. Lärarna menar att de inte har så mycket kunskap om icke-västerländsk litteratur. Läraren Oda berättar att hon inte använder utomeuropisk litteratur. Dock utspelar sig vissa romaner utanför Europa och en lärare påpekar att "läser vi något icke västerländskt är det ju oftast filtrerat med ett västerländskt synsätt".

Eleverna å sin sida efterlyser såväl litteratur från andra länder och kontinenter, som litteratur från sina ursprungsländer. Khalda från Syrien nämner Samar Yazbeks roman "Hon som vandrar" som handlar om kriget i hemlandet. Den skulle kunna läsas i skolan, enligt Khalda.

Eleverna verkar överlag vilja läsa de klassiker som lärarna väljer åt dem. De flesta av de intervjuade menar att de kan förstå och ta till sig klassikerna om man läser tillsammans.

Ingen av eleverna nämner bildningsaspekten explicit, däremot uttrycker de att det är intressant att diskutera vad verken säger om sin samtid, om könsroller och om klass-samhället. Dock tillägger de att klassikerläsning måste blandas med mer moderna verk. Att lära sig mer om Sverige när de läser är också viktigt. En säger; ”Man kan lära sig mer fakta om svensk kultur och så, och om livet i Sverige”.

En klassiker som nämns av båda informantgrupperna är *Kejsarn av Portugallien*. Läraren Clara berättar öppet om romanen som ett misslyckat urval där eleverna avskydde boken. Hennes elever tyckte inte om romanen på grund av det gammeldags språket och ett innehåll och en samtid som var svårt att ta till sig. Detta är inte i linje med hur eleverna reflekterar kring just denna bok. Eleven Sale, (som inte följt Claras undervisning), tyckte att romanen var lite lång, men ”bra för den mannen tänkte han var kejsaren och han fantiserar jättemycket i huvudet och det var kul att läsa”. Eleven Rive uttrycker att romanen:

(...) visar olika åsikter utifrån olika perspektiv. Till exempel om du har läst så märker du att mamman har en annan åsikt än tjejen eller pappan, ja. Och det var en rolig berättelse, Men jag tycker kungen var dålig. Han kunde se framtiden, men det är ju omöjligt. Eller?

Analysen visar att romanen väcker frågor hos elevgruppen, de reflekterar över den och kan fascineras av den.

Empirin visar således hur en lärare upplever en kollision mellan elever och vissa svenska klassiker (*Kejsarn av Portugallien*), eftersom det är svårt för elevgruppen att ta till sig ett gammeldags språk och ett innehåll från äldre tider. Dock finns det elever som tvärtom säger att den nämnda romanen väcker fascination och frågor. Det verkar alltså ske en spänning i mötet emellan text och läsare i detta sammanhang. Detta visar på hur svårt det kan vara att göra ett urval för en viss grupp av elever och som lärare kan man förhastas att kategorisera och positionera en heterogen grupp av elever.

Inom bildningstemat märks en skillnad mellan den grupp elever som följer Språkintruktionsprogrammet och de som följer gymnasiekursen i SVA. Eleverna i språkintruktionsprogrammet nämner inget om klassiker, vilket med stor sannolikhet beror på att de inte hunnit lika långt i sin språkutveckling så att de kan tillgodogöra sig dessa romaner.

Intervjusvaren om kanon och klassiker ger en splittrad bild och när begreppet ’bildning’ nämns handlar det ofta, framför allt från lärarnas sida, om en inkluderingsönskan till svenska förhållanden. Begreppet inkludering kan uppfattas på skilda sätt. Ur ett utbildnings- och undervisningsperspektiv

innebär inkludering att så många som möjligt är delaktiga i undervisningen. Här förklarar lärarna begreppet med att det handlar om integration, där eleverna genom litteraturen ska ges möjlighet att förstå och bli en del av den svenska kulturen och samhället. Dock kan detta tolkas som en slags omedveten assimileringsträvan i stället för en integrerande sådan. Merparten av lärarna lägger således vikt vid att läsningen kan bidra till att eleverna kan få kännedom om det 'svenska' och om gemensamma svenska referensramar, men inget nämns om att SVA-eleverna också har spännande referensramar att dela med sig av. Interkulturella aspekter av läsningen nämns således ej, något som Bringéus studie (2011) av litteraturredaktik i svenskämnet visar då litteraturen var ett värdefullt medel för att lära om och av varandras kulturer. Woodruff och Griffin (2017), liksom Cummins (2001) och Anundsen (2020) menar att litteratur från olika kulturer är viktig för att elever ska kunna identifiera kulturella aspekter utifrån sina individuella bakgrunder och bli stärkta i dessa möten. Eleverna uttryckte önskemål om ett vidgat urval med mer litteratur från sina hemländer eller från andra kontinenter än den västerländska. Detta är något som skulle kunna tillvaratas bättre i undervisningen för SVA-elever menar bland annat Landmark och Wiklund (2012) och som även uppmuntras i ämnesplanens kommentarmaterial. Utomeuropeisk litteratur var inget som lärarna förespråkade och de valde sällan någon roman från en utomeuropeisk kontext att använda i undervisningen. Här verkar inte lärarna ta tillvara elevernas allmänna repertoarer och deras bakgrund då många av dem har erfarenheter från det som inte är västerländskt.

Empati och igenkänning

Lärarna nämner att litteraturen är en väg till att skapa förståelse för andra människor och att förmågan att känna empati kan utvecklas genom läsning, tolkning och samtal av det lästa. Lärare Oda nämner novellen *Utflykten* av Inger Edfelt som var en svår novell vad gäller berättarperspektiv och form, men som eleverna blev uppslukade av eftersom temat om mobbning berörde dem starkt. Lärarna Sven och Lama betonar båda vikten av att urvalets innehåll berör elever och att de måste kunna känna igen sig i det lästa. Lärare Lama berättar:

Stjärnlösa nätter som en förstabok när eleverna kommer till gymnasiet. *De kom över havet* använder jag sen parallellt med *En storm kom från paradiset* där de fått jämföra dessa två migrationsfrågor.

Lärare Lena vill dock problematisera vikten av igenkänningen då hon menar att det är viktigt att utmana eleverna genom att även läsa det som är främmande.

Eleverna förhåller sig olika till faktorer som handlar om igenkänning vid urval av litteratur. Några tycker det är viktigt med att få möjlighet att känna igen sig i det lästa, i synnerhet hur det är att vara ny i Sverige och leva som en så kallade invandrare. Ban menar att ”det är skönt att få läsa om andra som faktiskt upplever samma som jag här i Sverige. Hur det är att alltid känna sig utanför” och han nämner romanen *Stjärnlösa nätter* som exempel. När han läste den i skolan kunde han identifiera sig med huvudpersonen. Andra elever är trötta på att ständigt ”bli matade med invandrarfrågan när vi läser” (Osman) och de anser att fler än de själva kan få ta del av migrationsteman. Alina berättar om sin syn på lärarnas urval:

Jag har problem med den litteratur vi läser i skolan ibland. Särskilt för att jag är invandrare och den litteratur de ger oss är om invandrare. Det handlar så ofta om hur svårt det är att komma hit eller att åka tillbaka till hemlandet. Det känns lite som, den litteraturen är för er och vi läser inte om något annat.

Även om lärarna tar fasta på de socio-kulturella aspekterna i sina urval, matchar urvalen inte alltid elevernas allmänna eller litterära repertoarer.

Elevernas svar om uppfattningar av lärarnas urval ger andra förklaringar än att det handlar om läsvanor då texter avvisades. Exempel på kollisioner ges när urvalet berörde frågor som eleverna kände sig alltför bekanta med. Att eleverna skulle få uppleva igenkänning (Felski, 2008), då de fick läsa om hur det är att vara invandrare i Sverige ansågs vara positivt för några, medan andra avvisar de texterna då de önskar läsa om andra teman än om migration. Här matchas således inte alltid elevernas repertoarer, utan istället positionerar dessa urval eleverna.

SLUTSATSER OCH DISKUSSION

Denna kvalitativa studie har fokuserat på frågor om lärares urval av skönlitteratur för flerspråkiga elever, om motiveringar till dessa urval och elevers uppfattningar av dessa.

En slutsats av studien är att lärarnas urval kan vara motsägelsefulla, då språkutveckling och bildning tycks vara viktiga motiveringar för urval, men samtidigt anläggs ett bristperspektiv på gruppen av elever. Lärarna nämner att de väljer lättlästa versioner av klassiker, för att anpassa sig till elevernas påstått bristfälliga läskunnighet. Här blir Cummins modell (2000) om språkförmågans två variabler relevant. Den kognitiva nivån hos eleverna måste utmanas för att eleverna ska utveckla sitt språk och bli bekräftade. Då kan förenklade texter bli till hinder för denna utveckling, men samtidigt handlar det om *hur* man undervisar i och genom litteratur i SVA-ämnet, något som inte är möjligt att uttala sig om utifrån denna studies empiriska underlag.

Ytterligare en slutsats av studien är att de motiveringar och texturval som lärarna gör kretsar kring hur litteraturen kan användas för att nå andra syften, som att bidra till språkutveckling och allmänbildning. Lärarna drivs av en god vilja att genom litteraturen låta eleverna ta del av det svenska för att de ska bli inkluderade. Dock kan detta tänga till en mer assimilatorisk strävan, istället för en mer reciprok sådan där elever kan lära av varandra. Inget nämns om litteraturens konstnärliga eller estetiska egenvärde. Litterärt metaspråk eller litteraturhistoria verkar inte vara viktigt för de elever som läser svenska som andraspråk, enligt lärarna. Detta är i linje med vad som står i ämnesplanen, där det i kommentarmaterialet bland annat står att litteraturläsningen i första hand ska syfta till att språket och den analytiska förmågan tränas och stärks (Skolverket, 2011b). Detta ter sig motsägelsefullt då användningen av litterära begrepp kan leda till en självständig och fördjupad analys av det lästa (Torell, 2002). Här verkar således elevernas språkutveckling stå i centrum och vara en av de viktigaste faktorerna för urvalet av litterära texter i SVA-ämnet.

Eleverna uppfattar lärarnas urval av skönlitteratur som övervägande positivt. Dock efterlyser de mer samtida litteratur där samhällsproblem speglas och att de kan få ta del av det som för dem kan vara nytt och främmande. Upplevelseaspekter är också viktiga. De vill läsa litteratur från andra kontinenter än den västerländska, medan lärarna i studien kopplar ett bildningsbegrepp till västerländskt baserad litteraturkanon.

Att SVA-eleverna inte får undervisning i litteraturhistoria gör att de går miste om en samtidskontext till det lästa och förståelse för hur litterära verk är produkter av sin tid. Att de inte alltid blir utmanande i sin läsning utan ofta bjuds på lättlästa och förenklade texter, att de inte får ett mer globalt urval av litteratur där de kan känna sig bekräftade skapar ojämlika förutsättningar och är odemokratiskt. Elevers litterära socialisation, det vill säga hur elever lär sig att interagera med berättande text i utbildningen (Johansson, 2015), behöver beaktas än mer i lärarnas urval av litterära texter i SVA-ämnet så att eleverna kan vidga sina allmänna och litterära repertoarer i skolan. Urval får inte baseras på förhastade kategoriseringar och positioneringar av en grupp elever, utan alla elever ska få möjligheter att ta del av våra olika kulturarv och få berikas genom bildning genom litteratur som kan ge perspektiv på både det egna livet och andras. Överhuvudtaget synliggör studien behovet av att närmare diskutera förutsättningarna och villkoren för olika elevgrupper att kunna utvecklas genom de val av skönlitteratur som ligger till grund för undervisningen.

REFERENSER

Alber, J. m.fl. (2011). Introduction. I: Alber, Jan m.fl. (red.) *Why Study Literature?* Aarhus University Press.

- Alkestrand, Malin (2016). *Magiska möjligheter. Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Makadam förlag.
- Alvesson, Mats (2011). *Intervjuer – genomförande, tolkning och reflexivitet*. Liber.
- Anundsen, Lene (2020). Nye litteraturer: Litterære tekstpraksiser hos voksne innvandrere i norsk grunnskoleopplæring. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 49-66. doi:[10.23865/njlr.v6.1855](https://doi.org/10.23865/njlr.v6.1855).
- Asplund, Stig-Börje (2010). *Läsning som identitetsskapande handling: Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*. Karlstads universitet.
- Bergman, Lotta (2014). Textval i en global värld. Lärares tankar om val av texter i svenska på gymnasiet. I Ann Boglind, Per Holmberg, & Anna Nordenstam, *Mötesplatser – texter för svenskämnet* (s. 245-263). Studentlitteratur.
- Bringéus, Eva (2011). *När känslorna får styra: om litteraturläsning i en mångkulturell gymnasieklass* (Licentiatavhandling). Malmö högskola.
- Brink, Lars (1992): *Gymnasiets litterära kanon: urval och värderingar i läromedel 1910–1945* (Doktorsavhandling). Uppsala universitet.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2. [rev.] uppl.). Liber.
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Cambrian Printers Ltd.
- 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* (s. 324 -344). Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. HLS förlag.
- Dalen, Monica (2015): *Intervju som metod*. Övers. Bo Kärnekull, & Ethel Kärnekull. Gleerups utbildning.
- Economou, Catarina (2013). Svenska och svenska som andraspråk i Gy11 – två jämbördiga ämnen? *Forskning om undervisning och lärande*, 11, 44-60.
- Economou, Catarina (2015). Reading fiction in a second-language classroom. *Education Inquiry*, 6(1), 99–118.
- Economou, Catarina (2018). På samma villkor? Litteraturundervisningens varför och vad i gymnasieämnet svenska som andraspråk. *Utbildning & Demokrati*, 27(3), 53–75.
- Ellingsen, Elisabeth (2013). *Et dukkehjem i en flerkulturell kontekst : en analyse av voksne andrespråksleseres fortolkninger i et interaktivt perspektiv*. Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.
- Felski, Rita (2008). *Uses of Literature*. Blackwell Publishing.
- 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.

Hymes, David (1972). On Communicative Competence. I John B. Pride, & Janet Holmes, *Sociolinguistics: Selected Readings* (s. 269–293). Penguin.

Johansson, Marita (2015). *Läsa, förstå, analysera: en komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text* (Doktorsavhandling). Linköpings universitet.

Landmark, Dan, & Wiklund, Inger (2012). *Litteraturen, språket, världen: andraspråksperspektiv på litteraturundervisning*. Studentlitteratur.

McCormick, Kathleen (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester University Press.

Molloy, Gunilla (2007). *Skolämnet svenska: en kritisk ämnesdidaktik*. Studentlitteratur.

Norrby, Catrin (2004). *Samtalsanalys Så gör vi när vi pratar med varandra*. Studentlitteratur.

Olin-Scheller, Christina (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar* (Doktorsavhandling). Karlstad University Studies.

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

Skolverket (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket.

Skolverket (2011b). Gy 11. *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier. Kommentarmaterial till svenska som andraspråk*. Skolverket.

Skolverket (2011c). Gy 11. *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier. Kommentarmaterial till svenska*. Skolverket.

Talmy, Steven (2011). The Interview as Collaborative Achievement: Interaction, Identity, and Ideology in a Speech Event. *Applied Linguistics*, 32(1), 25–42.

Thavenius, Marie (2017). *Liv i texten. Om litteraturläsning i en svensklärarytbildning* (Doktorsavhandling). Malmö Studies in Educational Sciences.

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* (s. 86-115). Liber.

Torell, Örjan (red.) (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Rapport nr 12. Institutionen för Humaniora, Mitthögskolan.

Ulfgard, Maria (2015). *Lära lärare läsa. Om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning i skolan*. Makadam förlag.

Ullström, S-O. (2002). *Likt och olik. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet*. Symposium.

Walldén, Robert (2019). Med fokus på ord, uttryck och språklig stil : ett betydelskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 24(3-4), 35-61.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Woodruff, Amanda H., & Griffin, Robert A. (2017). Reader response in secondary settings: increasing comprehension through meaningful interactions with literary texts. *Texas Journal of Literacy Education*, 5(2), 108-116.