

Elin Nilsson
Ämneslärarutbildningen

Kandidatuppsats i svenska som andraspråk
Campus Helsingborg

Varför läsning?

Skönlitteraturens roll i den nya gymnasieskolans andraspråksundervisning

Innehållsförteckning

1. Bakgrund	3
1.1 Inledning.....	3
1.2 Syfte och forskningsfrågor	5
2. Forskningsöversikt.....	6
2.1 Skönlitteratur i svenskämnet	6
2.2 Skönlitteratur i svenska som andraspråk	7
3. Metodologiska utgångspunkter	11
3.1 Kvalitativ forskningsintervju	11
3.1.1 Urval och genomförande	12
3.1.2 Presentation av informanterna	12
3.1.3 Etik.....	12
3.2 Diskursanalys.....	13
3.2.1 Diskurs.....	13
3.2.2 Diskurspsykologi	14
4. Analys.....	17
4.1 Intervju med Sara.....	17
4.2 Intervju med Veronica	19
4.3 Intervju med Maja	23
4.4 Diskurser i materialet.....	25
5. Avslutande diskussion	32
6. Litteraturlista	33
7. Appendix	36

1. Bakgrund

1.1 Inledning

Varför läser vi skönlitteratur i skolan? Frågan har många potentiella svar, beroende på vem den adresseras till. De flesta av oss har erfarenhet av att läsa skönlitteratur i skolans språkämnerna; vare sig det gäller svenska, engelska, ett modernt språk eller svenska som andraspråk, har prosa, poesi och dramatik under lång tid varit ett mer eller mindre omfattande inslag i undervisningen. Tänkbara anledningar kan vara att läsning i sig är språkutvecklande eller att kännedom om vissa författarskap eller vissa verk bör ingå i undervisningen av ett specifikt språk. Som titeln på denna uppsats avslöjar kommer frågan att adresseras andraspråksundervisningen, närmare bestämt svenska som andraspråk. Det är ett relativt ungt ämne; först 1987 blev svenska som andraspråk ett eget ämne i skolan efter att ha fungerat som ett stödämne till svenskan i sju år (Fridlund 2011:27). Ämnena svenska respektive svenska som andraspråk är sedan dess två separata ämnen som ger samma behörighet. Graden av separation emellan ämnesinnehållet har dock varierat. I och med den omfattande gymnasiereformen 2011 förtydligades skillnaderna; medan ämnena i den tidigare kursplanen varit ”mycket lika” (Skolverket u.å.:2) skulle nu svenska som andraspråk få mer av en egen karaktär gentemot svenskan. De nya ämnesplanerna har nu använts i knappt tre år, och det är därför angeläget att undersöka vad den egna karaktären inneburit för undervisningen i ämnet svenska som andraspråk. Skönlitteraturen är ett område där skillnaden mellan ämnena märks tydligt när man ögnar igenom ämnesplanerna. Skönlitteraturens roll i svenska som andraspråk är också ämnet för denna uppsats.

Om man tittar på skönlitteraturläsningens historia i skolan kan man konstatera att det var långt ifrån en självklarhet att elever skulle läsa skönlitteratur på svenska vid folkskolans införande i mitten på 1800-talet. De klassiska språken latin och grekiska hade dominerat litteraturstudierna under lång tid. Först under andra halvan av 1800-talet började eleverna läsa på svenska (Persson 2007:108). I debatten som ledde fram till paradigmskiftet var ett av de viktigaste argumenten att litteraturläsning på svenska skulle ”skapa goda svenska medborgare genomsyrade av fosterlandskärlek” (Persson 2007:7). Litteraturläsning på svenska i skolan har alltså sprungit ur en nationalistiskt fostrande argumentation. Den nationalistiska litteraturundervisningen utsattes senare för kritik, och Lars Brink (2006:29) skrev år 2006 att den nu var ”ett passerat stadium”. Samma år la folkpartisten Cecilia Wikström fram en motion om nationell kanon i skolan som kom att bli mycket omdiskuterad. Wikström skriver i motionen att ”[d]e elever som inte får stöd hemifrån i sin läsning gynnas mest av att en kanon

införs. Det gäller barn som inte har föräldrar som läser särskilt mycket hemma och barn som inte har någon naturlig koppling till litteratur på svenska för att de eller deras föräldrar invandrat till Sverige” (Motion 2006/07:Ub260). I ett debattinlägg angående motionen skriver Wikström att en nationell kanon skulle sända ”en klar signal om vikten av att ta del av det gemensamma språket och litteraturen” och att ”den skulle understryka betydelsen av en traditionell bildning där kunskap i svenska språket och den svenska litteraturen skulle inta högsätet” (Wikström 2006). Förslaget på en nationell kanon lades på is och är nu helt borttagen ur Folkpartiets partiprogram. Det har dock delvis anammats av Kristdemokraterna, som sedan 2013 har som förslag att en ”klassikerlista” ska införas i skolan (Kristdemokraterna 2013:17). De som sägs gagnas mest av detta är elever från läsovana hem och i synnerhet de som ”i hemmet inte talar svenska” (ibid). Klassikerlistan är ett av Kristdemokraternas förslag under rubriken ”Återupprätta det klassiska bildningsidealet i den svenska skolan” (ibid s. 15).

Magnus Persson (2012:91) menar att det är ”slående hur legitimeringsgrunden för litteraturläsning i svenskämnet på ett sätt har vänt tillbaka till sitt ursprung”. Enligt Persson (2012:90-91) är det idag inte latinet som ses som hotet mot nationalstaten. Istället är det mångkulturen tillsammans med ”flumskolan” som hotar det gemensamma språket och den gemensamma litteraturen (ibid). Viljan att förmedla ett klassiskt bildningsideal kan i så fall förstås som en reaktion på hotet från den s.k. flumskolan, och viljan att sätta det svenska språket och den svenska litteraturen i högsätet, samt skicka en signal om vikten att ta del av det så kallat gemensamma, kan förstås som en reaktion på hotet från mångkulturen. Ett alternativt synsätt är att förstå detsamma som ett sätt att säkerställa att ingen ”stängs ute från det kulturella arvet” som Wikström uttryckte det i en intervju (Montelius 2008). Det kan också ses som ett sätt att minska klassklyftorna. Hägglund (2013) knyter i ett debattinlägg an till bildningstraditionen inom arbetarrörelsen, och skriver att ”nyckeln till inflytande och medbestämmande på sikt var att ge arbetarklassens barn samma verktyg som alla andra. Och de viktigaste verktygen är språk och bildning.”

På Folkpartiets landsmöte 2013 sa partiledaren och tillika skolminister Jan Björklund angående partiets slopande av förslaget att ”[s]anningen är den att i den nya läroplan som är antagen så är ämnesundervisningen mycket mer uppstyrd. Det som var syftet med det här kanonförslaget har i mycket stor utsträckning uppfyllts så därför går partistyrelsen på utskottets förslag” (Saleem 2013). En fråga som kan ställas mot bakgrund av Björklunds uttalande och Wikströms argumentation i debattinlägget är på vilket sätt den nya läroplanen ersätter det tidigare folkpartistiska förslaget på en nationell kanon. Sänder exempelvis läroplanen i sig en klar signal om vikten av att ta del av det svenska språket och den svenska

litteraturen? Hur visar det sig i så fall i undervisningen? Eftersom Wikström så tydligt adresserade elever med invandrarbakgrund, som i hög utsträckning läser svenska som andraspråk, är frågan om skönlitteraturens eventuellt förändrade roll i undervisningen särskilt intressant ur detta ämnes perspektiv. Bäst lämpade att besvara hur undervisningen faktiskt ser ut bör vara de som faktiskt undervisar, nämligen lärarna själva. Därför har frågan om skönlitteraturens roll adresserats undervisande lärare i svenska som andraspråk. Fokus ligger inte på litterär kanon, utan på syftet med litteraturläsningen överhuvudtaget.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna uppsats är att identifiera vilka diskurser som ligger till grund för undervisande lärares resonemang kring läsning av skönlitteratur i svenska som andraspråk, och sätta dessa i ett forskningssammanhang.

Forskningsfrågorna lyder som följer:

Vilka diskurser använder lärare för att legitimera skönlitteraturläsning i svenska som andraspråk? Hur konstrueras diskurserna? Legitimeras läsningen starkare eller svagare utifrån någon specifik diskurs sedan införandet av den nya läroplanen 2011?

2. Forskningsöversikt

2.1 Skönlitteratur i svenskämnet

Ämnet som fokuseras i denna uppsats är gymnasieämnet svenska som andraspråk, men då ämnena svenska som andraspråk och svenska ur många aspekter är varandras motsvarigheter är det motiverat att teckna en bakgrund även till skönlitteraturen i svenskämnet, och låta detta fungera som en referenspunkt.

Traditionellt sett har svenskämnet utgjorts av två delar: en språkvetenskaplig och en litteraturvetenskaplig. Graden av integration, och åsikterna om hur hög denna bör vara, har varierat genom ämnets historia. I slutet av 1970-talet höjdes röster för att dela upp ämnet i två delar, men så skedde inte (Ask 2012:10-11). Även inför gymnasiereformen 2011 var frågan aktuell. I Gymnasieutredningen skriver regeringens utredare Anita Ferm (SOU 2008:27) att hon "[f]inner det lämpligast att även fortsättningsvis låta de obligatoriska kurserna i svenska och svenska som andraspråk vara sammanhållna och omfatta det som i tilläggsdirektiven kallas språk och det som benämns litteratur". Ferm gör här inte någon skillnad på ämnena svenska och svenska som andraspråk.

Lars-Göran Malmgren skriver i *Svenskundervisning i grundskolan* (1996:86-88) att svenskämnet i såväl grund- som gymnasieskola uppfattas på tre olika sätt: dels som ett färdighetsämne, dels som ett litteraturhistoriskt bildningsämne och slutligen som ett erfarenhetspedagogiskt ämne. Svenska som ett färdighetsämne innebär att svenskundervisningen syftar till att eleverna ska tränas språkligt genom att t.ex. tillägna sig en språklig teknik eller få förståelse för ett språkligt mönster, som de sedan kan överföra till olika språkliga situationer. Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne förmedlar kunskaper om den litteratur och de författare som anses ingå i kulturarvet, m.a.o. en viss kanon. Eleverna ges en gemensam kulturell referensram. Malmgren (1996:88) skriver att "[e]tt antagande bakom detta ämne är att den klassiska litteraturen har en personlighetsutvecklande effekt på eleverna. Ett annat – ibland konkurrerande – antagande är att skolan bär ansvaret för att alla elever ska få en gemensam kulturell orientering och känna till de viktigaste författarna i Sverige". Det sista synsättet, svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne, innebär att svenskundervisningens stoff ska omsättas i funktionella sammanhang. Litteratur läses för att utveckla "elevernas sociala och historiska förståelse" (Malmgren 1996:89), och språkträningen utgår ifrån funktionella sammanhang. Begreppet erfarenhetspedagogik innebär att undervisningen utgår från elevernas kollektiva erfarenhet tillsammans med deras intresse och nyfikenhet på omvärlden.

Läsning av skönlitteratur är möjligt att berättiga inom alla dessa ämneskonceptioner. Skönlitteratur kan läsas för att träna språklig färdighet, för litteraturhistorisk bildning samt som en del av en erfarenhetspedagogik.

Stig Bäckman visar i sin artikel *Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten* (2002) hur litteraturstudiet har förändrats fr.o.m. lgy 1970. Han skiljer på tre olika typer av litteraturundervisning; Undervisning *om* litteratur syftar på undervisning i litteraturhistoria och kulturarv. Undervisning *i* litteratur syftar på undervisning som tränar eleverna till att bli bättre och mer kompetenta läsare. Den sista typen, undervisning *genom* litteratur, är den som Bäckman menar vinner allt mer mark i styrdokumentet. Att undervisa genom litteratur innebär att eleverna läser litteratur för att nå mål som ligger bortom det litterära verket, t.ex. språkutveckling. Undervisningen om litteratur har enligt Bäckman reducerats och undervisningen i litteratur har nedtonats.

2.2 Skönlitteratur i svenska som andraspråk

Malmgrens uppdelning behandlar svenskämnet, inte svenska som andraspråk, som är ett betydligt yngre ämne. I jämförelse med svenska så är svenska som andraspråk ett relativt ungt ämne.

De nya kursplanerna har dock inneburit en skillnad på just denna punkt. För ämnet svenska är det tydligt att ämnet utgörs av två delar. Ämnesplanen inleds med konstaterandet att ämnets kärna utgörs av språk och litteratur. I motsvarande inledning till ämnesplan för svenska som andraspråk nämns litteratur inte överhuvudtaget. I Skolverkets kommentarsmaterial till ämnet står det att:

Litteraturhistoriska studier i ämnet svenska som andraspråk har inte en lika framträdande roll som i ämnet svenska och eleverna kan inte förväntas tillägna sig ett lika omfattande litteraturpensum. 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. Dessutom är läsningen ett redskap för personlig utveckling och för att utveckla förståelse för andra människor och kulturer. (Skolverket u.å.:b)

Skönlitteraturläsningen i svenska som andraspråk syftar alltså främst till att eleverna ska utveckla sitt språk och utvecklas personligen. Med Malmgrens terminologi kan man, något förenklat, betrakta det som att litteraturläsningen i svenska som andraspråk legitimeras genom att ämnet betraktas som ett färdighetsämne (språkutveckling) och ett erfarenhetspedagogiskt

ämne (personlig utveckling). Dess roll som litteraturhistoriskt bildningsämne är dock, i denna formulering, starkt nedtonad. Om man istället använder Bäckmans terminologi kan man säga att Skolverket stipulerar undervisning *genom* litteratur. Litteraturen är ett redskap för att nå mål som ligger bortom det litterära verket. Förutom den nämnda språkutvecklingen och personliga utvecklingen ska läsningen också utveckla ”förståelse för andra människor och kulturer”. I kursen Svenska som andraspråk 1 finns en i sammanhanget intressant formulering. Under rubriken ”Centralt innehåll” anges ”Läsning av och samtal om modern skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män som ger inblick i olika kulturer, allmänmänskliga teman och **svenska referensramar**” (min fetstil). Vad dessa svenska referensramar innebär utvecklas i kommentarsmaterialet:

Skönlitteraturen ska dessutom ge en inblick i *svenska referensramar*. Svensk litteratur kan erbjuda en väg in i det svenska samhället och ge förståelse för olika företeelser i Sverige. [...] Detta får inte uppfattas som att undervisningen ska definiera vad svenskhet *är* – och inte är. Undervisningen kan bidra till att problematisera begrepp som svensk och svenskhet. (Skolverket u.å.:b)

Skönlitteraturen som läses i denna kurs ska alltså ge inblick i, och eventuellt erbjuda en väg in i det svenska samhället. Magnus Persson (2007) refererar i *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen* till Tony Bennetts (1992) artikel ”Putting policy into cultural studies”, där Bennett visar hur kulturbegreppet inte bara inbegriper en estetisk dimension och en antropologisk, utan också ett redskap som används för att överföra estetik till antropologi (med antropologi åsyftas ett sätt att leva, samma begrepp som används i sammansättningen ”mångkultur” t.ex.). Persson (2007:23) beskriver Bennetts poäng som ”kultur är en process varigenom det estetiska kulturbegreppet ska överföras till det antropologiska”. När Skolverket menar att det estetiska verk som skönlitteratur i första hand är kan användas för att ge eleven inblick i en viss antropologisk kultur – den svenska – kan det tolkas som ett iscensättande av denna process. Dock ska vägen in i svenska samhället kantas av en problematisering. Persson analyserar i *Varför läsa litteratur?* (2007:155) hur skönlitteraturläsning legitimeras i bl.a. gymnasieskolans då gällande styrdokument. Angående svenska som andraspråk skriver han att ”[l]itteraturläsningen är i Svenska som andraspråk primärt ett medel för assimilering till den svenska kulturen. Flera av målen och kriterierna som vetter åt en kanonisk diskurs finns förvisso också med här. Men sammantaget är dessa inslag färre och mindre framhävda än i kursplanen för svenska” (ibid). I *Den goda boken* (2012:23) kommenterar Persson kort de nya

styrdokumentet och skriver att "[s]lående är dock hur skönlitteraturen i ämnesplanen för svenska som andra språk [sic] på gymnasiet fortfarande ses som en bärare av distinkta kulturella och nationella värderingar." Han exemplifierar med skrivningen i ämnesplanen som uttrycker att modern litteratur "som ger inblick i olika kulturer, allmänmänskliga teman och svenska referensramar" ska läsas. (Skolverket u.å.:a)

Eftersom det bara är knappt tre år sedan Gy 2011 sjösattes finns det begränsat med forskning på de nya styrdokumentet. Ett undantag är Petter Thörnqvists uppsats *Ämnet och litteraturen: en diskursanalytisk studie av hur skönlitteratur legitimeras i ämnesplaner och kommentarsmaterial i Svenska som andraspråk* (2013). Thörnqvist visar att litteraturläsningen legitimeras i styrdokumentet (för svenska som andraspråk) genom att den fungerar dels språkligt och analytiskt utvecklande, och dels för att den ger kulturkunskap. Med kulturkunskap menas inte litteraturhistoria eller kanon. Thörnqvist (2013:27-28) skriver att "[n]ågon litterär kanon ska inte traderas vidare, utan istället är det det svenska samhällets kulturella normer som eleverna ska möta i litteraturen. Dessa litterära kulturmöten ska sedan ställas emot elevens personliga erfarenheter och egna kulturella bakgrund." Kulturkunskap syftar alltså på en antropologisk kultur snarare än en estetisk.

Utöver Thörnqvist har det skrivits ett antal uppsatser och rapporter som behandlar skönlitteraturläsning i den svenska gymnasieskolan. Dessa har dock i första hand riktat in sig på svenskundervisningen, och inte svenska som andraspråk. Ett undantag är Jessica Anderssons kandidatuppsats *Kulturförmedling genom litteraturläsning – en studie av Svenska som andraspråklärares reflektioner kring skönlitteratur*, som behandlar lärares val av skönlitteratur i andraspråksklassrummet och förhållandet till begreppet kultur. Denna uppsats skrevs hösten 2010, alltså året innan gymnasieskolan reformerades. Andersson (2010:2) påpekar i sin uppsats att ett intressant framtida forskningsämne skulle vara "[v]ilken ställning skönlitteraturen och dess kultur- och värdegrundsförmedlande aspekter får i den nya [gymnasie]skolan". Min uppsats kan ses som en pusselbit i den forskning som Andersson föreslår.

Ämnet för min uppsats, att undersöka hur skönlitteraturläsning motiveras i andraspråksundervisningen, är angeläget då förändringarna som genomfördes i samband med Gy 2011-reformen var omfattande. Att förändringen av ämnesplanen har förändrat lärarnas undervisning kan man nästan förutsätta, men som Magnus Persson (2007:13) skriver så "kan [man] aldrig sätta likhetstecken mellan anvisningarna i styrdokumentet och hur litteraturundervisningen bedrivs i klassrummet". Jag håller med om detta, och menar därför att det är viktigt att undersöka vilka diskurser som är verksamma ifrån lärarnas positioner. Vad

som finns istället för ett likhetstecken kommer jag att försöka besvara i den avslutande diskussionen.

3. Metodologiska utgångspunkter

3.1 Kvalitativ forskningsintervju

För att uppnå mitt syfte med uppsatsen kommer jag att genomföra intervjuer med tre praktiserande lärare. Eftersom målet är att undersöka ett resonemang, och inte undersöka en frekvens, så är en kvalitativ metod lämplig (Trost 2009:14). En intervju ger informanterna möjlighet att resonera på ett mer omfattande sätt än t.ex. en enkätundersökning som ger ett kvantifierbart resultat.

För att utarbeta en lämplig intervjumetod har jag använt Kvale & Brinkmanns (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Kvale & Brinkmann (2009:44) menar att det unika med den kvalitativa forskningsintervjun är att den kan ”komma åt och beskriva den levda vardagsvärlden”. Om man anlägger ett fenomenologiskt perspektiv betraktar man den subjektiva upplevelsen av världen som grunden för all kunskap, såväl vetenskaplig som annan (Merlau-Ponty 1962 i Kvale & Brinkmann 2009). Genom att göra en kvalitativ intervju undersöker man därmed grunden till kunskapen, d.v.s. subjektets upplevelse av världen.

Eftersom den kvalitativa forskningsintervjun försöker komma åt intervjupersonens värld, dennes resonemang och uppfattningar, krävs det att intervjuaren ger intervjupersonen utrymme att beskriva denna värld. Det innebär att frågorna måste vara öppna och inte representera någon på förhand bestämd uppfattning; vidare måste intervjuaren acceptera att intervjupersonen kan ge mångtydiga, skiftande och föränderliga svar, eftersom verkligheten kanske inte har en entydig, konsekvent tolkning hos intervjupersonen (Kvale & Brinkmann 2009:47). Eftersom intervjun är en social situation mellan två människor kan kunskapen som fås fram i intervjun dessutom variera beroende på den interpersonella relationen.

Kvale & Brinkmann (2009:118) har delat upp intervjuprocessen i ett antal stadier, vilka jag utgått ifrån när jag lagt upp min intervju. Det första stadiet, tematisering, innebär att undersökningens ämne och syfte fastställs. Nästa stadium är att planera intervjun. Därefter genomförs själva intervjun med hjälp av en intervjuguide och den kunskap om den kvalitativa intervjuns speciella förutsättningar jag presenterat ovan. En intervjuguide är inte ett frågeformulär med standardiserade, förberedda frågor, utan en lista över teman, ämnen och frågeområden. Det är i hög grad intervjupersonen som styr intervjuns kronologi.

Efter intervjun transkriberas materialet. Nästa steg är själva analysen av intervjumaterialet, då man anlägger lämplig teoretisk metod. Min valda metod är diskursanalys, vilken jag kommer att diskutera separat nedan. Det sista steget är att rapportera resultatet.

3.1.1 Urval och genomförande

Mina informanter är samtliga undervisande lärare i något eller några av kurserna inom gymnasieämnet svenska som andraspråk i olika skånska kommuner. Att ämnet för intervjun skulle vara just skönlitteratur i undervisningen avslöjade jag inte förrän vid själva intervjutillfället, eftersom det annars fanns en risk att enbart lärare som har ett specialintresse för skönlitteratur skulle tacka ja.

Intervjuerna tog i snitt ca 40 minuter. Min intervjuguide var ordnad efter tre ämnesområden: styrdokument, litteratur samt konkret undervisningssituation. För varje område hade jag listat ett antal frågor, men jag använde dem enbart som stöd och guidning. I själva intervjusituationen använde jag knappt manuset. Min ambition var att skapa en så dynamisk interaktion som möjligt med utrymme för spontana reflektioner som inte nödvändigtvis besvarade mina frågor på ett exakt sätt, i enlighet med den intervjumetod jag valt.

Jag spelade in intervjun och därefter transkriberade jag materialet. Transkriptionen har legat till grund för analysen.

3.1.2 Presentation av informanterna

Jag intervjuade tre lärare, verksamma i tre olika skånska kommuner. Deras namn är i uppsatsen fingerade.

Sara har bara arbetat som lärare i några år, och har en annan yrkeskarriär bakom sig. Förutom svenska som andraspråk har hon tidigare även undervisat i svenska. Veronica och Maja har båda arbetat som lärare i över femton år. Förutom svenska som andraspråk undervisar Veronica även i svenska samt ett annat språkämne. Maja har varit verksam som lärare i svenska och ett annat språkämne under lång tid, och började undervisa i svenska som andraspråk för ca sex år sedan efter att ha utbildat sig i detta. Vid intervjutillfället undervisade Sara i kurs 2 och 3, Veronica i kurs 1 och Maja i kurs 2.

3.1.3 Etik

Informanterna och arbetsplatserna är anonymiserade. Där det varit nödvändigt för att garantera anonymiteten har jag fingerat namn på litterära verk och orter som nämnts under intervjuerna. Deltagarna informerades om att de skulle anonymiseras i såväl transkriptionerna som i uppsatsen. De blev också informerade om att de när som helst kunde avbryta sin medverkan.

3.2 Diskursanalys

3.2.1 Diskurs

Att ringa in vad begreppet diskurs egentligen innebär kan vara problematiskt. Det finns ingen riktigt allmängiltig definition. Vad diskurs innebär och inte innebär beror delvis på hur snävt man väljer att tolka begreppet och i vilken kontext det används. Winther Jörgensen & Phillips (2000:7) menar att betydelsen av ordet blivit oklart eftersom det använts ”urskillningslöst” sedan det kom på modet i början av 90-talet. Jag ska, trots detta, teckna en så allmän definition som möjligt.

Ordet diskurs kommer ifrån latinets ”discursus”, som betyder samtal. Diskurs är ett språkligt begrepp, men är inte liktydigt med språk eller samtal. En diskurs är, enligt Winther Jörgensen & Phillips (2000:7) ”ett särskilt sätt att tala om och förstå världen”. Diskursen är inte en språklig, objektiv avbildning av verkligheten; den är inte speglande utan aktivt konstruerande. Genom att förstå och tala om världen på ett visst sätt ger vi den en viss mening. Det är alltså de språkliga uttrycken, diskurserna, som konstruerar verkligheten och inte (enbart) tvärtom. Lika lite som ett fotografi eller en målning kan vara en exakt representation av verkligheten kan språket vara det. För att överhuvudtaget kunna måla en tavla måste vi välja motiv och material; för att överhuvudtaget kunna tala om världen måste vi välja en uppsättning av språkliga uttryck. Vilka uttryck vi väljer beror på vad vi vill uppnå och uttrycka.

Genom att använda och ingå i en viss diskurs bidrar vi till att forma verkligheten och göra den meningsfull. Det innebär inte att den fysiska verkligheten enbart existerar i språket, utan att vi genom diskursen styr hur verkligheten ska uppfattas. Bergström & Boréus (2012:379) exemplifierar förhållandet med hjälp av en sten, vilket är ett exempel som ursprungligen kommer ifrån Laclau & Mouffe (1990:100ff se Bergström & Boréus 2012:379). Oavsett vår språkliga aktivitet så existerar stenen. Men vad stenen har för mening beror på vem som hittar den; för en stenålderskrigare kan stenen vara en projektil, för arkeologstudenter ett fynd och för en bosättare kan det vara en del av en blivande torpgrund.

Att innebörden och betydelsen av verkligheten blir till genom mänskliga, sociala handlingar är ett socialkonstruktivistiskt synsätt. Begreppen diskurs och diskursanalys är sprungna ur detta synsätt (Winther Jörgensen & Phillips 2000:11). Inom den kritiska diskursanalysen säger man att diskursen både är konstituerande och konstituerad (Ibid s. 67). Diskursen formar och omformar den sociala verkligheten samtidigt som den speglar redan existerande diskurser. Ett exempel kan vara hur Hergé när han skapade *Tintin i Kongo* inte

enbart formade en rasistisk diskurs utan i hög grad också speglade den redan existerande rasistiska diskursen verket skapades i.

3.2.2 Diskurspsykologi

Målet med diskursanalysen är att identifiera och analysera existerande diskurser i ett visst material. Diskursanalysen är på samma gång ett metodologiskt och teoretiskt arbetssätt. Den vilar på ett antal teoretiska traditioner men fungerar samtidigt som en metod. Utifrån de teoretiska traditionerna kan en mängd olika diskursanalytiska stilar anläggas. Rosalind Gill (2000) räknar till att det finns minst 57 olika variationer av diskursanalys, och förmodligen har en mängd varianter tillkommit sedan dess. Istället för att försöka överföra en viss analysstil till det egna materialet kan man utveckla stilen i lyhördhet med materialet och syftet. För att göra detta får man gå till de bredare, teoretiska antaganden som variationerna vilar på och inspireras till sin egen analysmodell. En färdig analyslösning erbjuds inte. Cecilia Kristiansson och Peter Stenberg (2006:17) beskriver i sin uppsats hur detta kan bli en utmaning:

Vid genomförandet av en diskursanalys finns ingen mall att följa, tips och råd på vägen är vad som står till förfogande. Detta har lett oss till att plocka bitar från flera olika håll även om vi främst rör oss inom det diskurspsykologiska fältet. Vi har dock erfarit att det kan vara svårt att genom exempel se hur diskurspsykologer går tillväga vid analysförfarandet då den, för diskursanalytikerns rapportering, viktiga transparensen, d.v.s. att läsaren ska kunna följa analysprocessen för att se hur forskaren tolkat sitt material, inte alltid är så tydlig.

Jag har, liksom Kristiansson och Stenberg, valt att utgå ifrån de analytiska angreppssätt som finns i den diskurspsykologiska traditionen. Anledningen till detta är att diskurspsykologin i högre utsträckning intresserar sig för den vardagliga diskursen och människors konkreta interaktion än t.ex. diskursteorin, som intresserar sig mer för abstrakta diskurser (Winther Jørgensen & Phillips 2009:27-28). Eftersom mitt material är transkriberade samtal är en mer diskurspsykologisk inriktad metod lämplig.

Jonathan Potter och Margaret Wetherell är två centrala namn inom det diskurspsykologiska fältet. Det är utifrån deras bok *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour* (1987) som jag inspirerats till min analys. Även Winther Jørgensen & Phillips (2009) har bidragit till min förståelse.

Potter och Wetherells förslag till tillvägagångssätt för att utföra en diskurspsykologisk analys är indelad i tio steg. De sju första, som leder fram till själva analysen, kommer jag kortfattat gå igenom nedan och kommentera hur jag förhållit mig till i analysarbetet.

Steg ett: forskningsfrågor.

Första steget är givetvis att fastställa vad forskningen ska ge svar på. Forskningsfrågorna ska ställa diskursen i centrum. Samtliga av den här uppsatsens forskningsfrågor fokuserar på diskurs: *Vilka diskurser använder lärare för att legitimera skönlitteraturläsning i svenska som andraspråk? Hur konstrueras diskurserna? Legitimeras läsningen starkare eller svagare utifrån någon specifik diskurs sedan införandet av den nya läroplanen 2011?*

Steg två: göra urval.

Potter & Wheterell understryker att diskursanalys är en mycket arbetskrävande metod, och att det är viktigt att inte skaffa sig för mycket data. Eftersom det är de språkliga uttrycken i sig och inte informanterna själva som ska analyseras kan mängden data bli tillräckligt redan med ett begränsat antal informanter. Mina tre informanter, som kan tyckas vara ett litet urval, genererade ett relativt omfattande material sett till språkliga uttryck.

Steg tre: samla in inspelningar och dokument.

I det här steget kan forskaren samla in ”naturliga” inspelningar och dokument där informanten interagerat med andra än forskaren själv. Jag har av praktiska skäl hoppat över detta steg.

Steg fyra: intervjuer.

Speciellt för en diskurspsykologisk intervjuare är att han eller hon bör tillåta såväl konsekventa som inkonsekventa svar, vilket är en utmaning då det för de flesta är naturligt att vilja ha konsekventa och tydliga svar. Jag strävade efter att tillåta inkonsekvens i intervjusituationen, men lyckades inte alltid. En annan anledning till inkonsekventa svar var att intervjuprocessen också var en reflekterande process, där nya reflektioner uppstod efterhand.

Steg fem: transkription.

Jag har av tidsskäl gjort en relativt grov transkription och prioriterat läsbarhet framför att skriva ut överlappningar, pauser och intonationer. Relevanta transkriptionsställen återfinns företrädesvis i appendix, men i viss utsträckning även i analysavsnittet.

Steg sex: kodning

Steget innan själva analysen är att koda, eller kategorisera, materialet. Med mina forskningsfrågor i bakhuvudet läste jag igenom transkriptionerna och identifierade intressanta textställen. Intuitivt upprättade jag sedan en mängd skissartade och ganska vagt formulerade kategorier. Därefter gick jag igenom varje intervju för sig, och identifierade vilka diskurser som användes. Därefter definierade jag kategorierna diskurserna skulle inordnas i.

Jag har inte varit intresserad av individuella åsikter eller resonemang, utan fokus ligger på den samlade, gemensamma diskursen.

Steg sju: analys

Potter & Wheterell understryker att det inte finns något mekaniskt sätt att göra analysen på. Deras förslag till tillvägagångssätt under analysen är att

1. Söka efter mönster i texten. Dessa mönster kan visa sig både genom att datan avviker ifrån ett visst mönster eller att det sker en uppslutning kring det.
2. Göra antaganden kring vilka funktioner mönstren fyller och vilka konsekvenser de potentiellt har utifrån lingvistiska bevis.

Hur jag valt att utforma analysen redogör jag för nedan.

4. Analys

Diskursanalys är en språklig analys och det är därför viktigt att arbeta så nära de språkliga uttrycken som möjligt, i mitt fall det transkriberade materialet. Av utrymmes- och läsbarhetsskäl har majoriteten av citaten jag analyserat placerats i appendix. För att skapa begriplighet och flyt i texten har jag ibland valt att göra sammanfattningar och omskrivningar av vad som sägs. Originalcitaten finns att läsa i appendix.

I utprovningen av min analysmodell provade jag bl.a. att ordna citaten efter tema, alltså samla citat som producerade en litteraturhistorisk diskurs respektive språkträningsdiskurs o.s.v. för sig. Men detta blev svårt att upprätthålla eftersom citaten sällan lät sig kategoriseras så enkelt: en enda replik kan knyta an till flera diskurser. Jag valde istället att dela upp analysen i fyra avsnitt, där jag först analyserar de tre intervjuerna för sig utan några fasta kategorier att förhålla mig till. I den fjärde och sista delen inleder jag med att redogöra för vilka diskurser jag identifierat i de tre första avsnitten samt genom noggranna genomläsningar av såväl transkriptioner (igen) och intervjuanalyserna. De identifierade diskurserna analyserar jag sedan var för sig i detta avslutande avsnitt.

4.1 Intervju med Sara

Sara lyfter fram elevernas personliga utveckling som den viktigaste anledningen till att läsa skönlitteratur i klassrummet. Hon menar att läsning av skönlitteratur uppmuntrar fantasin och påverkar läsaren till att utvecklas som människa. Hon säger att det ”skulle vara väldigt bra för många att läsa mer. Eller för alla egentligen [...] Inte för liksom ordförståelse utan för att utveckla tanken”. Det språkliga kommer visserligen inte i första hand, men senare i intervjun säger Sara att den språkliga träningen kommer ”automatiskt”.

Jag tolkar Saras repliker som att ett mål för undervisningen är att väcka läslusten, att eleverna ska upptäcka ”hur härligt det är att fördjupa sig i en bok”. Genom läsningen kommer den språkliga träningen automatiskt. Saras formulering ”man suger i sig massor. Ordkunskap, sättet att formulera sig, men det är klart att det kräver ju lite träning” visar att hon har ganska stor tilltro till att läsningen gör att språket utvecklas delvis automatiskt genom läsning, men också kräver en del träning. Hur denna träning ska se ut, om den bör ske i klassrummet eller enskilt, kommer vi inte in på. Sara har arbetat med boksamtal nyligen, men hon säger själv att det inte blev så lyckat eftersom eleverna läst olika böcker. Anledningen till att eleverna läser olika böcker är för att de enda läsuppsättningar Sara har tillgång till är ”bara skräp”.

När jag frågar Sara vad hon skulle gjort annorlunda i undervisningen om hon inte haft styrdokumentet att förhålla sig till svarar hon direkt att hon skulle ha gjort ”helt annorlunda”, och säger att hon skulle vilja ha tid att läsa mer. Det är dels ”alla kursmoment krav som man måste uppfylla” som inte är relaterade till skönlitteratur som gör att läsningen inte får det utrymme som Sara skulle önska, men det är också elevernas attityd som påverkar läsningen. Läsningen blir till ett ”tvång” och eleverna ”suckar och stönar och har sig”.

Sara säger att hon märkt att eleverna har ”extremt dålig läsförståelse och det beror ju på att dom inte är vana att läsa”. Den dåliga läsförståelsen är alltså en anledning till att Sara vill läsa skönlitteratur med sina elever. Detta, att träna läsförståelse och få större läsvana, är ett motiv som dyker upp tidigt och spontant. Den personliga utvecklingen är möjligen det största målet med att läsa litteratur, men för att överhuvudtaget kunna läsa och nå personlig utveckling krävs en förbättrad läsförståelse. Läsförståelsen sätts i samband med läsvana: mängden läsning påverkar förståelsen. Sara berättar senare att eleverna fått dåligt resultat på läs-delen i de nationella proven, och att problemen sällan är språkliga (”och då är det nog inte språkligt särskilt ofta även om det var en del svåra ord och så va”), utan ”det är ovanan och liksom få en överblick över en text eller rättare få inblick i den”.

När jag något senare i intervjun säger att jag uppfattar henne som att hon tycker att det finns ett behov av att arbeta mer med skönlitteratur svarar hon ”ja, det tror jag alla svensklärare tycker”. Hon är kritisk mot att eleverna ska lära sig att hålla tal och skriva krönika. ”Hur många kommer göra det [hålla tal]? [...] Det är ju inget behov, man måste ju inte hålla tal”, säger hon. Anledningen till att hon är kritisk mot krönikeskrivandet är att ”ta i, för det ska man också ha en talang för.”

Efter att Sara sagt att fantasin och tanken är viktigast med att läsa skönlitteratur frågar jag om hennes åsikter om att man enligt styrdokumentet inte ska studera litteraturhistoria i första hand med sva¹-elever. Jag frågar om det är ”vettigt”, på vilket Sara svarar ”Ja, egentligen”. Hennes erfarenhet av att undervisa i litteraturhistoria är att det är ”svårt” eftersom det är ”gigantiskt mycket material” och ungdomarna är ”för omogna”.

Senare i intervjun när jag frågar om litteraturhistoria i svenska som modersmål säger Sara att ”jag blev ju faktiskt lite lättad när jag såg i sva-kursplanen att det är inte sån tonvikt på Dante och kompani utan det står ju faktiskt mer om kvinnliga manliga författare i vår tid, nutid”. Sara har ingen önskan om att eleverna ska läsa mer för att bildas i litteraturhistoria, snarare tycker hon att det varit svårt att undervisa i detta. Anledningen till det verkar både

¹ ”sva” används som förkortning för svenska som andraspråk.

vara för att eleverna är för ointresserade och möjligen för att Sara själv inte är tillräckligt intresserad eller har tillräckliga förkunskaper. I repliken ”Jag tyckte det var... men det kan bero på att jag inte är litteraturvetare i botten själv. Jag tyckte att det var ganska... jag fick ju sätta in mig i det själv naturligtvis. Och jag har ju läst en del själv men nej, jag tycker inte det är meningsfullt” finns två luckor där Sara inte riktigt säger vad hon egentligen tyckte. Men sedan säger hon att hon inte tycker att det är ”meningsfullt”.

Sara återkommer ofta i intervjun till att det är svårt att hinna med litteraturläsningen. Det framgår att Sara anser att det inte finns tillräckligt med utrymme för skönlitteratur i ämnesplanen. När jag senare i intervjun frågar om det ändå finns några moment i undervisningen där skönlitteraturen skulle kunna vara en del, som exempelvis att hålla tal, svarar Sara att ”nej jag lyckas inte med det i alla fall [...] Det finns massor av bra idéer, men hur genomför man dom konkret? [...] Då måste man utveckla metoder för det och så måste man litegrann få slippa kursplanernas tvångströja.”

Trots att Sara precis innan i intervjun sagt att den språkliga träningen ”kommer ju automatiskt” när man läser en skönlitterär bok, säger hon att hon inte lyckas knyta skönlitterär läsning till några andra moment i ämnesplanen. Sara återkommer här till att det saknas en gemensam metodik kring litteraturläsningen, och använder det starkt negativt laddade ordet ”tvångströja” om kursplanen. Också resursbrist i form av avsaknad av egna läsuppsättningar anger Sara som ett hinder för att integrera litteraturläsningen i fler kursmoment.

De diskurser som Sara använder för att motivera varför skönlitteratur får utrymme i undervisningen rör sig mycket kring personlig utveckling, men också språklig utveckling. Den litteraturhistoriska bildningen kommer upp i samtalet, initierat av intervjuaren. Sara använder ord som ”svårt” ”inte meningsfullt” och ”suck”, och diskursen får en negativ innebörd för litteraturläsningen.

Det största hindret för Sara att läsa skönlitteratur med eleverna på det sätt hon skulle önska är delvis styrdokumentens ”tvångströja”, där moment som Sara inte tycker är meningsfulla måste göras på bekostnad av läsningen, men också elevernas ointresse eller omognad, resursbrist i form av få läsuppsättningar samt avsaknad av en utvecklad, gemensam metodik kring läsandet.

4.2 Intervju med Veronica

Veronica säger att de nya styrdokumenterna är tydligare och att kraven är mer stipulerade, vilket hon menar är ”enbart positivt”. När jag frågar om hon förändrat något i sin

undervisning svarar hon att hon på ett sätt känner att hon ”måste hinna med lite mer än [...] tidigare” men säger på samma gång att det förmodligen är ”en sanning med modifikation”. I de nya kursplanerna är kraven på vad som ska hinnas med mer ”detaljerat stipulerade”, medan de inte var uttalade i de gamla dokumenten. Veronica säger visserligen att de gamla dokumenten var friare att tolka, men samtidigt verkar hon anse att även de nya kräver tolkning ”mellan mig och mina kollegor”. Så behovet av att tolka vad som måste göras finns fortfarande kvar, även om kraven är tydligare formulerade. ”Det står ju mer i de nya dokumenten så då känns det som man bör hinna mer”, säger Veronica. Jag tolkar henne som att hon menar att kraven egentligen var desamma tidigare, skillnaden är att tolkningsramen nu har krympt och i högre grad blivit reella måsten än en tolkningsfråga. De nya styrdokumentet har gjort att Veronica känner att hon måste hinna mer, fast innehållet i kurserna egentligen kanske inte är mer omfattande.

Veronica återkommer flera gånger till att spridningen i gruppen kan vara ett problem. Gruppstorlek och nivån på eleverna påverkar undervisningen väldigt mycket.

När jag frågar Veronica om hon utformat undervisningen annorlunda om hon inte varit tvungen att följa styrdokumentet svarar hon att i svenska (som modersmål) tycker hon att litteraturen är lite nedprioriterad till förmån för den språkliga prestationen, men att hon inte ”tänkt så mycket på det” gällande svenska som andraspråk. Däremot menar hon att man har en större frihet i valet av texter gällande svenska som andraspråk. När jag frågar vad det kommer sig av säger Veronica att ”det handlar ju mera om hur man använder dom texterna”. För en elev som varit i Sverige i tre år innebär läsningen av en kort novell en annan språklig träning än för en person med svenska som modersmål. Medan man kan anta att den senare eleven har 90 % av ordförrådet i texten är ”ordkunskap, grammatik, läsförståelse” möjligt att träna på för andraspråkseleven i samma typ av text. Texterna till andraspråkseleverna väljs i högre utsträckning med tanke på att de ska vara språkutvecklande, vilket enligt Veronica gör valet friare. I svenska som modersmål ”jobbar [man] inte med litteraturen på det sättet [utan] mer innehållsligt direkt, och relaterar till epok och omvärld på nåt sätt”, säger Veronica.

Skönlitteraturläsningen är alltså mer språkträningssinriktad i andraspråksklassrummet, eftersom läsningen utvecklar ordförråd och grammatik på ett annat sätt än i motsvarande svenska som modersmålsklassrum. Men det är inte bara språket som skönlitteraturen kan ge, utan också ”det här att man relaterar reflekterar till sitt eget liv och till omvärlden och så, den innehåller ju allt det”. Senare i intervjun kommer in på vilka metoder Veronica använder i skönlitteraturundervisningen, vilket föranleder följande replikväxling:

E: det låter som att du är ganska noggrann att knyta an till något i deras liv på ett annat sätt kanske än i den vanliga svenskan

V: ja det är jag. För du måste, du kan inte skrämman bort från läsningen för då har du ju inte den ingången till språket

E: nej... men är det större risk att man skrämmer bort svenska som andraspråkselever än svenskaelever

V: ja det tror jag. En bok på 350 sidor kan te sig oöverstiglig om du inte är intresserad av innehållet. Så du måste ha en ingång där.

Senare i intervjun ger Veronica ett konkret exempel på hur eleverna får redovisa sina kunskaper efter en bokläsning. Hon undviker inlämningsuppgifter p.g.a. risk för fusk, utan istället får eleverna instruktioner om att de ska behärska ordförrådet (morfologi, synonymer) i de första 25 sidorna i boken. I resten av boken ska de främst koncentrera sig på läsförståelse. Redovisningen kan sedan ske i form av ett prov. Förutom ordförråd och läsförståelse säger Veronica att hon anser att det ingår ”att man tar reda på litegrann om författaren, och då får de öva sig på att läsa korta sakprosatexter, alltså korta texter korta intervjuer sådär”. Förutom individuella prov arbetar Veronica även med muntliga redovisningar och textsamtal i mindre grupper.

När vi i intervjun kommer in på i vilket syfte eleverna läser skönlitteratur i sva-klassrummet reserverar Veronica sig, och säger att ”man smyger in massa saker. Det går inte att säga [...] vi kan inte isolera i ett rutschema exakt vad det är vi tar med oss för förmågor hela tiden, för om vi binder upp oss till isolera förmågor och sätta kryss för just dom denna gången så tappar vi ganska mycket [...] man kan inte ruta in svenskan på det sättet.”

Läsningen har inte ett enda isolerat, uttalat syfte, utan ”man smyger in massa saker”. Att hävda att Veronica har litteratur i sin undervisning för att eleverna ska utvecklas språkligt men att hon inte tycker att det är viktigt med kulturkunskap exempelvis skulle vara en misstolkning.

Även om Veronica understryker att undervisningen i svenska inte går att ruta in, är skönlitteraturens roll som språkligt utvecklande tydlig, särskilt i jämförelse med svenska som modersmål. Veronica motiverar att skönlitteraturvalet är friare med att man kan träna ordförråd på ett annat sätt, och det är också en viktig del av elevernas redovisning. Som synes i citat nr 6 [se appendix] använder Veronica elevernas erfarenhet för att skapa ingångar till litteraturen. Men som jag tolkar Veronica är möjligheten för eleven att använda sin erfarenhet en, i alla fall bidragande, anledning i sig till att läsa skönlitteratur.

Veronica menar att ”man kan knyta väldigt många moment till en bok”, och nämner bl.a. möjlighet att öva referatteknik och källhantering. Genom att låta eleverna läsa recensioner på

den aktuella boken och skriftligt jämföra dem tränar eleverna både på att referera och få kännedom om genrer. Recensioner är sakprosa, men knyter ändå an till skönlitteraturläsningen.

När jag frågar om Veronica på något sätt arbetar med att skönlitteraturen ska ge svenska referensramar säger Veronica att det ”kommer helt naturligt” och ger exempel på hur en bok, som hon valt ut för att författaren skulle besöka orten, gjorde att diskussioner om utseende och svenskhet uppstod. Sedan säger Veronica att ”sen kommer jag ju till en punkt så småningom där jag vill också att dom ska ha lite bildning och den bildningen som vi ger i en svensk gymnasieskola den är ju västerländsk”. De läromedel och den skönlitteratur som finns att tillgå kommer 99 % från det västerländska kulturarvet, i synnerhet anglosaxisk litteratur, menar Veronica. När jag tar upp att ”läsa verk från många olika kulturer och att reflektera över vad svenskhet är” är en större del av svenska som andraspråk än svenska svarar Veronica att hon tycker att det är lika viktigt i båda i kurserna, men att ”kulturarvet, det driver man ju på snabbare i en vanlig svenskklass än vad man gör i svenska som andraspråk”.

Anledningarna till det är flera; dels är det av tidsmässiga skäl, eftersom mycket tid i andraspråksskolan går åt till att kartlägga förståelsenivån, säger Veronica. Men att man ägnar mindre tid åt litteraturhistoria är också en anledning. Samtidigt säger Veronica att ”man vill ju absolut inte hårdra det”, och påpekar att eleverna bör få del av kulturarvet ”för sin demokratiska medborgerliga rätt”.

Det är en ganska knepig undervisningssituation som framträder: å ena sidan ska eleverna läsa litteratur från olika kulturer, å andra sidan är det också viktigt att läsa västerländsk, anglosaxisk litteratur för att eleverna ska få ”lite bildning” och ”för sin demokratiska, medborgerliga rätt”. De svenska referensramarna, och problematiseringen av dessa, kommer naturligt.

Sammanfattningsvis finns det väldigt många diskurser som motiverar skönlitteraturläsningen i Veronicas undervisning. Språklig utveckling, del av erfarenhetspedagogik och stärkt kulturell medvetenhet är viktiga, men läsningen ger också litteraturvetenskapliga färdigheter och litteraturhistorisk bildning. Veronica talar mindre om den personliga utvecklingen och läsoplevelsen.

Som jag nämnde tidigare återkommer Veronica ofta till sva-klasserna kan ha stor nivåspridning, vilket är en utmaning för undervisningen. Att ämnet har låg status avspeglas bland annat i schemalagningen.

4.3 Intervju med Maja

Maja har undervisat i Svenska som andraspråk i sex år. Hon känner sig ”mer styrd av det nya” (Gy 2011) och säger att hon ”kände större frihet” förut. ”Jag har nog känt att jag måste följa ungefär samma upplägg som jag har i vanlig svenska därför att det känns som att målen är mer inriktade så nu. Att det är ungefär samma saker man ska göra i Svenska som andraspråk som i vanlig svenska”, säger Maja. När jag frågar om svenskan också förändrats svarar hon att ”nu känns det som att många av de viktiga sakerna trycks in redan i Svenska 1, redan då ska de skriva argumenterande vilket de inte behövde i Svenska A”, och att skönlitteraturen ”på något vis” är samlad i kursen Svenska 2, vilket gör att det blivit svårare att undervisa kronologiskt i litteratur, alltså litteraturhistoriskt, ”utan man får välja ett par epoker bara.”

När jag frågar Maja om undervisningen i litteratur i Svenska som andraspråk är liknande den i svenska svarar Maja att man inte läser litteratur lika djupgående i svenska som andraspråk. När jag frågar om anledningen svarar Maja att det beror på att det i styrdokumentet står att ”man ska fokusera på [...] nyare litteratur men även ge viss känsla för epokerna, och att [...] språkträningen är viktigare där”. Med djupgående verkar Maja alltså avse att man inte studerar litteraturhistoria i samma utsträckning, vilket Maja värderar som både positivt och negativt. Efter att ha fått förfrågningar från elever om de inte kan läsa mer litteraturhistoria har Maja gradvis tagit in mer och mer av detta i kurserna. De får ”lära sig lite om epokerna” som de sedan har skriftliga prov på. Hon är dock försiktig så att det inte blir ”för mycket” och att det inte är lika ”djupgående” som i svenskan.

Undervisning i litteraturhistoria är alltså ett syfte med litteraturläsningen i Majas undervisning. Ett annat syfte är vad Maja kallar att ”vidga deras språkbehärsknig”, och nämner ordförråd. Hon säger också att eleverna måste förberedas för högskolan genom att möta avancerade litterära texter. När jag frågar vad Maja skulle vilja ha mer av i undervisningen svarar hon att hon skulle vilja ha mer ”ordkunskap” och ”språkträning”. Då jag frågar efter exempel på språkträning nämner hon meningsbyggnad, ”hur man kopplar huvudsats och bisats”, och övning på partikelverb och oregelbundna verb. Jag frågar sedan vad hon skulle vilja ha mindre av i undervisningen. Maja svarar då att det skulle vara lättast att plocka bort en del av litteraturen, och säger att eftersom det är språk[träningen] eleverna behöver skulle hon egentligen kunna hålla sig till den moderna litteraturen. När Majas elever läser modern litteratur är syftet främst den så kallade språkträningen, medan den äldre litteraturen syftar till att ge kunskap om litteraturhistoria. Men Maja verkar inte se mer läsning av modern litteratur som tillräcklig språkträning, eftersom en skönlitterär bok läser man ofta

för upplevelsens skull. Vissa språkliga mönster lagras visserligen, men mycket ”silas igenom”.

Maja ger i intervjun ett exempel på hur en bok de läst i klassen blivit en ”riktig fullträff” för att eleverna kunnat känna igen sig i tematiken och blivit djupt berörda. När jag föreslår att det är ”nån sorts mänsklig personlig utveckling” svarar Maja ”ja visst” och att det kan vara ett sätt att se att man kan bryta mot mönster i en viss kultur. Även kopplat till detta syfte lyfter Maja fram att ”egentligen skulle man nog läsa mer modern litteratur”, och nämner nu förutom språket också ”samhällsbilden”. ”Visst är det bra att ha det historiska perspektivet också men man får ju prioritera”, säger Maja.

Det är en ganska komplex, och kanske glidande, bild av litteraturundervisningen som framkommer i intervjun med Maja. Den moderna litteraturen läses för att ge eleverna språkträning och ”samhällsbilden”, medan den äldre litteraturen läses för att eleverna ska få kunskap i litteraturhistoria. Jag får intrycket av att Maja ifrågasätter sitt val undervisa sva-eleverna i litteraturhistoria, och att hon känner att hon istället borde prioritera modern litteratur. Lite senare i intervjun berättar Maja om när treorna läst Selma Lagerlöf med motiveringen ”vi får läsa nånting från förr i tiden också, inte bara moderna böcker”. När jag frågar om hur klassen arbetade med boken svarar Maja att ”vi diskuterade rätt mycket med ord, vad det betydde, vad man säger idag istället för tordes till exempel, och problematiken där är ju rätt tidlös också alltså kärlek med förhinder [...] den fånglar faktiskt elever fortfarande”. Även om det här verket kan sägas tillhöra den äldre litteraturen får jag intrycket av att undervisningen i samband med läsningen ändå handlar om språket och samhällsbilden. Maja nämner ingen litteraturhistorisk undervisning i samband med den boken. Däremot säger hon att det är ett verk som inte går att läsa med ettorna, eftersom ”jag vill inte skrämja dem när de kommer till gymnasiet, för då har de ju läst ungdomsböcker hela vägen upp”. Eleverna som läser svenska har i högre utsträckning läst klassiker än andraspråkseleverna, menar Maja. Jag säger sedan att ”det låter litegrann som att du börjar någonstans nånting som kanske ligger nära det dom själva har läst [M: ja, det gör jag] och sen kanske bygger upp till nånting som kanske ligger längre utanför”. Maja svarar att eleverna ibland har reagerat och ifrågasatt varför just de ska läsa så mycket som handlar om invandrare. ”Ibland så tänker man att det är det som är intressant för dem så vi har läst *Flyga drake* till exempel, och den är ju helt underbar tycker jag men då tänker de kanske ’läser de andra också *Flyga drake*?’”, säger Maja, och tillägger att hon ”tänkt på det sen dess, att jag ska blanda mer så att det blir sånt som mina vanliga svenska 1-elever läser med”. Maja ger sedan ett exempel på en modern och relativt lättläst bok som ”går bra” i såväl sva- som svenskaklasserna. Senare i intervjun säger

dock Maja att hon aldrig skulle få för sig att läsa *Hamlet* med en sva-klass. I replikväxlingen som följer framkommer flera anledningar till detta. Det är delvis språket som står i vägen, men även det stora persongalleriet. Den största anledningen är dock det kulturella avståndet. Maja säger att ”om jag har elever från Afghanistan, Irak och Kina och Thailand så är ju *Hamlet* rätt så fjärran ifrån deras kulturkretsar då. Men däremot när vi läste *Tusen och en natt* då tyckte jag att då var dom rätt så mycket med på det och kände igen dom här berättelserna”. Maja berättar sedan att hon funderat en del på om hon inte borde ”göra mer” av elevernas eventuella icke-västerländska kulturbakgrund, och läsa exempelvis Koranen eller verk av kinesiska författare. Men inför det känner sig Maja kluven och frågar sig om hon inte bör hjälpa sina elever att ta del av det västerländska kulturarvet, eftersom ”det andra” kanske eleverna redan har med sig hemifrån. Maja avslutar med att säga att ”man vill dem så väl men man vet inte vilket som är bäst egentligen”. Problematiken för Maja verkar vara att det å ena sidan är de klassiska, västerländska verken en del av vad vi anser vara bildning, å andra sidan kan dessa verk vara så avlägsna kulturellt och språkmässigt för sva-elever att man riskerar att skrämja dem från läsningen. Dilemmat innefattar även frågan om ifall man borde läsa fler verk ifrån ”deras kulturer”, när det samtidigt är så att ”nu bor de i Sverige och ska man inte hjälpa dem att ta del av det västerländska kulturarvet”. Under intervjun pratar också Maja om faran i att utgå från att sva-elever har en annan kulturell identitet eller andra erfarenheter och kunskaper än sv-elever, och säger att ”ibland tänker man kanske att ja de vet allt det där så väl och man tar in dem i deras kunskaper men man ska inte ta något för givet ändå [...] även om man kanske gått de första åren i Irak så kan man ha tappat det man lärde där”. Att eleverna ifrågasätter varför just de läser *Flyga drake*, som har en invandringstematik, kan tolkas som ett tecken på att det som är menat att vara erfarenhetspedagogik kantrar över till att uppfattas som en pådyvling av en viss identitet och självuppfattning.

4.4 Diskurser i materialet

Under analysens gång har jag identifierat följande diskurser som legitimerar skönlitterär läsning i svenska som andraspråksklassrummet:

1. Läsning för språklig utveckling
2. Läsning för personlig utveckling
3. Läsning för litteraturhistorisk bildning
4. Läsning för läsoplevelsen

5. Läsning för stärkt nationell identitet
6. Läsning för att knyta an till erfarenhet

Läsning för språklig utveckling

Sättet den här diskursen konstruerades och användes på tyder på att den språkliga utvecklingen är en viktig anledning till att läsa skönlitteratur i sva-klassrummet. Inom diskursen har jag funnit såväl överensstämmelser som motsägelser. Att läsning av skönlitteratur utvecklar språket betraktades som en sanning, men huruvida detta sker automatiskt eller inte fanns det motsättningar kring.

Den här diskursen förekommer sällan isolerad som legitimering för läsning. Den kombineras med läsning för upplevelsen, som erfarenhetspedagogik eller litteraturhistorisk bildning. Språklig utveckling är en viktig anledning för läsning, men sällan eller aldrig den enda. Möjligheten till språklig utveckling påverkar också valet av böcker, där den moderna litteraturen ses som ett bättre val än klassisk litteratur, som snarare betraktas som problematisk. Veronica ger exempel på konstruktionen av denna diskurs när hon säger att ”Och du kan inte heller ta fram hur gamla texter som helst i en sån [sva-] grupp [...] det är inte dom första texterna du plockar fram för att diskutera eller låta dom jobba med språket i [...] Om du tar fram en text av t.ex. Söderberg så kan det vara så att han pluralböjer verben [...] och du behöver inte krångla in såna saker när du ska lära någon att jobba med språket på en basnivå [...] Nej, jag tar in moderna texter, ganska rena texter”.

Möjligheten att läsa litteratur för språklig utveckling i sva-kurserna påverkar alltså valet av texter. Motsättningen mellan utveckling av språklig prestation och skönlitterär läsning är större i svenskämnet än i sva, där den skönlitterära läsningen tydligare kopplas till språklig utveckling. I sva-kurserna kan en skönlitterär bok läsas för att eleverna ska utveckla sitt ordförråd och bli bekanta med grammatiska strukturer, medan läsning av skönlitteratur i svenskursen snarare syftar till andra saker än just språklig prestation.

Detta medför också att de moment i undervisningen som egentligen inte är knutna till skönlitteratur i styrdokumentet ändå kan utföras med skönlitterär läsning. Men här finns också en motsättning i diskursen. Potentialen finns där, men om den förverkligas verkar hänga på huruvida det finns en genomtänkt strategi och metod för detta.

Läsning för personlig utveckling

Som jag tidigare varit inne på är det här en problematisk diskurs att identifiera, för vad är egentligen personlig utveckling, och hur mäter man det? Och vilken utveckling är inte personlig ur ett individperspektiv? En språklig utveckling kan exempelvis uppfattas som en personlig utveckling. Jag har valt att i första hand tematisera de textställen där personlig utveckling (eller en språklig variant på samma innebörd, som ”ens mänskliga utveckling”) uttalas specifikt. Denna snäva definition medför att den här diskursen främst konstrueras i intervjun med Sara. I gengäld är den här väldigt framträdande; elevernas personliga utveckling är det viktigaste målet med läsningen. Sara är kritisk mot flera moment i ämnesplanen eftersom eleverna inte ”behöver” dem. Läsning av skönlitteratur måste man däremot, eftersom det uppmuntrar fantasin och påverkar en som människa, vilket Sara säger att hon ”kan tycka är viktigt. Men inte under dom här formerna”.

Sara utvecklar inte i exakta ordalag vad för sorts påverkan det är litteraturen utövar på människor, men säger i samband med att hon talar om påverkan att det viktiga med att läsa litteratur är att utveckla ”fantasin och tanken”. Jag förstår det snarare som en utveckling av den enskilda elevens kreativitet än som en process för att forma en bättre, mer moralisk samhällsmedborgare.

Läsning för upplevelsen

En typ av läsning som inte har beretts särskilt mycket utrymme i styrdokumentet är den lustfyllda läsningen eller läsning som en estetisk upplevelse. I inledningen citerade jag Kåreland, som menade att litteraturläsningen i gymnasieskolan sällan syftar till att eleverna ska upptäcka den estetiska dimensionen av verket. Men hos mina informanter finns den här diskursen, om än i liten skala. För Sara är det ett problem att eleverna inte är intresserade av att läsa och att läsningen upplevs som ett tvång. Det intressanta i sammanhanget är att det faktiskt är väldigt mycket i skolan som *är* tvång och som man som elev inte gör av intresse eller lust, utan för att man måste, utan att det för den sakens skull blir ett problem för undervisningen. Sara säger angående syftet med läsningen att ”man kan vara intresserad av skönlitteratur och man kan veta hur härligt det är att fördjupa sig i en bok och jag tror ju på att man suger i sig massor.” Senare säger hon att ”det [läsningen] blir som ett sorts nästan som ett sorts tvång, sen ser man ju ibland att människor plötsligt fördjupar sig och sjunker in i nånting, men det borde vara lite annat stuk på undervisningen”. Att sjunka in i en bok är en motpol mot tvånget, och tvånget upplevs som ett hinder för undervisningen. Det man suger i sig under läsningen är bl.a. språkutveckling; det är alltså inte språkutvecklingen i sig som är

drivkraften, utan helt enkelt den härliga läsoplevelsen. Att ”det borde vara lite annat stuk på undervisningen” tyder på att Sara menar att det är önskvärt att läsningen i högre grad gjordes för upplevelsens skull, om än med funktionella bieffekter, som språkutveckling.

Maja talar också om elevernas läsoplevelse, men ser problem med att läsa enbart för upplevelsen. Mycket av den potentiella språkutvecklingen ”silas igenom” då man läser för upplevelsen. När jag frågar Maja vad hon menar med upplevelse exemplifierar hon med ett verk eleverna läste som var en stor upplevelse för dem p.g.a. att många kunde känna igen sig i tematiken och engageras personligen av den, och dessutom bidra med sina erfarenheter och tankar i diskussioner. ”De sa det direkt åh vad bra den här boken är jag kunde inte sluta läsa den när jag börjat”, berättar Maja. Det är en lustdriven läsning, som samtidigt knyter an till erfarenhet och läsning som är potentiellt personligt utvecklande. Diskurserna korsar och kompletterar varandra, och intar olika positioner i olika stadier. Maja ger även exempel på en annan bok med en tematik som kunde knyta an till elevernas erfarenhet, men eleverna engagerades inte av den eftersom den var för ”ytlig” i jämförelse med den tidigare boken. Erfarenheten i sig är absolut ingen garanti för att lust ska väckas; verkets estetiska och litterära kvalitéer påverkar också i hög grad.

Läsning för litteraturhistorisk bildning

I konstruktionen av diskursen ”läsning för litteraturhistorisk bildning” är motsättningarna speciellt tydliga. Motsättningarna uppstår mellan intervjuerna, men också i hög grad inom intervjuerna. Det är definitivt inte oproblemiskt att använda den här diskursen i sammanhanget.

Vad som i Sverige anses vara bildning bygger på det västerländska kulturarvet. Litteraturhistoria är synonymt med västerländsk, framförallt anglosaxisk, litteratur. En lärare i en sva-klass hamnar här i en knepig situation. Å ena sidan vill man att eleverna ska få tillgång till denna bildning, eftersom de (förmodligen) kommer att leva sina liv i ett land där den västerländska litteraturhistorien har hög status och är norm. Å andra sidan kan man ifrågasätta dels nyttan av den här bildningen, och dels om det västerländska perspektivets dominans är motiverat. Ytterligare en typ av ifrågasättande av det västerländska perspektivet gör Maja när hon säger att ”ibland tänker man varför gör jag inte mer av deras kulturer, kanske man skulle läsa lite ur Koranen”. Men Maja är samtidigt mycket medveten om faran i att utgå ifrån att en sva-elev faktiskt har en annan kultur eller andra erfarenheter än elever i en svensk klass. Att läsa Svenska som andraspråk innebär att man har ett annat modersmål än svenska; inte nödvändigtvis att man har en annan kulturell identitet.

Den här diskursen tycks i högre grad motivera läsningen i svenska än i svenska som andraspråk. Att man inte läser främst för litteraturhistorisk bildning ses som positivt och befriande snarare än som en brist. Även om man inte läser de klassiska verken kan eleverna få kännedom om dem i undervisningen, eller som Veronica säger: ”det är klart att de ska känna till Shakespeare och, eh, ja, Strindberg [...] men det är inte de första texterna du plockar fram för att diskutera eller låta dom jobba med språket”. Sara tycker inte att man ”ska sätta i händerna på dom [yngre ungdomar generellt] svårlästa eller lite äldre svenska författare [...] de har inte referensramar [...] jag tycker att det är viktigt med moderna texter”.

Att Maja hellre läser något modernt än Hamlet beror dels på att den är språkligt avlägsen, men också kulturellt. ”Har man svenska som modersmål så har man ju inte det problemet”, säger hon. Hon säger dock att man naturligtvis kan läsa ett litet avsnitt, men inte hela verket.

Den litteraturvetenskapliga bildningen är inte oviktig. Fokus ligger dock på att eleverna ska ”känna till”, ha ”mött”, bli ”bekanta med” de klassiska verken, snarare än att läsa hela verk. De klassiska verken ger mindre möjlighet till språklig träning än de moderna. Att läsa klassiska verk blir en prioriteringsfråga. Maja säger ”visst är det bra att ha det historiska perspektivet men man får ju prioritera”, och Sara säger att ”om man börjar med fjortonhundratalet så kommer man nästan aldrig fram till nittonhundratalet [...] sen hinner man inte alls fördjupa sig i modern litteratur”.

Läsning för stärkt nationell identitet

Historiskt sett har ett viktigt syfte för litteraturläsningen i svenskämnet varit förstärkning av den nationella identiteten. Debatten om införandet av en nationell kanon, och Björklunds uttalande om att syftet med en sådan är införlivad i den nya läroplanen, har aktualiserat denna diskurs. I ämnesplanen i svenska som andraspråk står bl.a. att litteraturläsningen ska ”ge svenska referensramar”.

I mitt material tyder väldigt lite på att skönlitteratur läses med ett uttalat syfte att ge svenska referensramar eller stärka en nationell identitet. Det verkar heller inte påverka valet av litteratur. Det innebär inte att ämnesplanen inte följs; snarare att diskussioner om t.ex. svenskhet uppstår naturligt i klassrummet. Till viss del läses också verk som inbjuder till den här typen av diskussioner, men anledningen till att de väljs beror som jag förstår det snarare på att lärarna försöker knyta an till elevernas erfarenhet än att det finns ett uttalat syfte att stärka elevernas nationella, eller kulturella, identitet.

Läsning för att knyta an till erfarenhet

Elevernas erfarenhet kan både användas som en bro till läsningen och som en anledning till att läsa överhuvudtaget (och både och). Avsaknad av erfarenhet och kunskap, såväl språklig som kulturell, kan också göra att vissa verk inte läses, som exempelvis *Hamlet* och *Den allvarsamma leken*. Gemensamt för eleverna som läser svenska som andraspråk är att de har ett annat modersmål, i övrigt har de skiftande erfarenhet och kunskap. Att läsa verk som knyter an till elevernas (eventuella) erfarenhet som invandrare och kännedom om andra kulturer än den svenska kan både bli ”en fullträff” där eleverna engageras, berörs och vill bidra med sin erfarenhet i arbetet med boken, men det kan också föranleda ifrågasättande, som när Majas elever ifrågasatte varför ”just de” ska läsa *Flyga drake*.

Förändringar i läsningen efter införandet av Gy 2011

Eftersom Sara inte har undervisat i Svenska som andraspråk särskilt länge har hon begränsat att säga om förändringarna som Gy 2011 medfört. Maja och Veronica, som undervisat i ämnet längre tid, uttrycker att de hade större frihet att utforma undervisningen själva tidigare. Deras attityder till detta går dock isär. Maja menar att hon har mindre möjlighet att fokusera på att träna språkbehärskning med eleverna eftersom tiden istället måste läggas på att öva på olika genrer. Hon uttrycker i intervjun ingen direkt åsikt om värdet i att öva just genrer, men menar att undervisningen skulle behöva mer språkträning men att detta inte hinns med p.g.a. undervisningen i genrer.

Maja menar att de nya styrdokumentet medfört att Svenska som andraspråk blivit mer likt Svenska. Det är intressant med tanke på att den nya ämnesplanen syftar till det motsatta.

Veronica menar att det i de nya styrdokumentet tydligare stipuleras vad undervisningen ska innehålla, men är till skillnad från Maja ”enbart positiv” till det. De tydligare kraven på innehållet och att det ”står mer i de nya dokumenten” gör att Maja känner att hon måste hinna med mer, men säger också att det är en sanning med modifikation och en tolkningsfråga, eftersom det nya innehållet lika väl hade kunnat platsa i de gamla dokumenten. Veronica betonar att skillnaderna i undervisningen inte enbart handlar om styrdokumentens utformning, utan om nivån på eleverna och storleken på gruppen.

Både Maja och Veronica säger att de läser ungefär lika mycket skönlitteratur som tidigare.

5. Avslutande diskussion

I inledningen av den här uppsatsen framgick att utbildningsminister Jan Björklund menade att den nya ämnesplanen i gymnasieskolan ersatt behovet av en gemensam kanon. Syftet med kanon, som Cecilia Wikström uttryckte det, var bland annat att sända ”en klar signal om vikten av att ta del av det gemensamma språket och litteraturen”, d.v.s. den svenska. En sådan diskurs, som man kan kalla för en nationell identitetsdiskurs, lade delvis grunden till litteraturläsningen i svenskämnet redan under 1800-talet. Den här diskursen har historiskt sett också hängt samman med diskursen om litteraturhistorisk bildning (Persson 2007:7).

Resultatet av intervjuerna tyder på att den nationella diskursen inte är en särskilt viktig legitimeringsgrund. Den litteraturhistoriska bildningen är inte heller särskilt tongivande. Den dominerande diskursen är snarare *läsning för språklig utveckling*. Det handlar här inte om att läsningen ska sända en signal om vikten av att ta del av det gemensamma språket genom att läsa klassiska svenska verk. Den språkliga utvecklingen berör snarare t.ex. grammatik och lexikologi. Klassiker ses som delvis problematiska i sammanhanget, eftersom det finns ett språkligt och kulturellt avstånd till verken som kan skrämna eleverna från läsningen. Men genom att börja läsningen med skönlitterära verk som ligger nära eleverna språkligt och tematiskt, kan man så småningom föra in verk av exempelvis Selma Lagerlöf, som var fallet i en av mina informanters undervisning. Fokus i arbetet med boken låg på att diskutera språkliga avvikelser och tematik med eleverna.

Om man stryker ”nationell” ifrån begreppet kanon är de verk man intuitivt skulle placera här främst västerländska. Att litteraturhistorisk bildning är synonymt med västerländsk litteraturhistorisk bildning avspeglas i skolan, vittnar mina informanter om. Det är främst västerländska verk som läses om syftet är att eleverna ska få bildning, som i sin tur utgör en gemensam referensram som det är en närmast demokratisk rättighet att ta del av. Men att läsa hela verk för att det ingår i kanon anses inte nödvändigt eller meningsfullt. Istället läser man delar av verk eller undervisar om specifika författare.

Petter Thörnqvist (2013) menar att det i ämnes- och kursplanerna för svenska som andraspråk på gymnasiet framgår att ”[d]et är inte en kanon av kulturarvstexter som är viktig att förmedla utan istället är det elevens personliga utveckling som understryks. Denna personliga utveckling kopplas dels till en språklig nivå och dels till en allmänmänsklig.” Mitt resultat efter att ha frågat undervisande lärare tyder på en liknande slutsats, även om jag har särskilt språklig utveckling från personlig sådan. Däremot läsning för njutningens och läsoplevelsens skull, att upptäcka ”hur härligt det kan vara att fördjupa sig i en bok”, är en

legitimering som inte förekommer i styrdokumentet, där läsningen ”i första hand [ses] som redskap för språkinläring och träning av den analytiska förmågan. Dessutom är läsningen ett redskap för personlig utveckling och för att utveckla förståelse för andra människor och kulturer.” (Skolverket u.å. 2) I diskursen läsning för läsoplevelsens skull är läsningen inte ett redskap, utan ett självändamål.

Undervisning *genom* litteratur, som Stig Bäckman benämnde det, förespråkas i ämnesplanen. Mycket av lärarnas undervisning, i synnerhet den som syftar till att ge eleverna språklig träning, fungerar också på detta sätt. Men undervisning *i* litteratur, alltså undervisning som syftar till att eleverna ska bli mer kompetenta som läsare, är ett mycket starkare inslag i lärarnas undervisning än i ämnesplanen.

Malmgrens ämneskonceptioner går alla att koppla till de identifierade diskurserna. Läsning för språklig utveckling ryms inom konceptionen svenska som färdighetsämne. Läsning för personlig utveckling och som en del av erfarenhetspedagogik ryms inom svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne. Läsning för litteraturhistorisk bildning går hand i hand med svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne. Av de två antaganden som Malmgren menade fanns inom denna konception är antagandet ”att skolan bär ansvaret för att alla elever ska få en gemensam kulturell orientering och känna till de viktigaste författarna i Sverige” (Malmgren 1996:88) som dominerar över antagandet att litteraturhistoria är personligt utvecklande.

Förståelse för andra människor och kulturer är en legitimering som delvis används, men jag skulle säga att utgångspunkten ligger i att förstå sig själv och den egna kulturen. En av mina informanter berättade om ett visst verk där eleverna känt igen problematiken från sina egna liv och insett att det går att bryta ett kulturellt mönster. En sådan insikt är en väg emot båda hållen: en personlig utveckling, att förstå sin egen kultur och sig själv, men också att förstå andra människor och andra kulturer.

6. Litteraturlista

Tryckta källor

- Ask, Sofia (2012). *Språkämnet svenska: ämnesdidaktik för svensklärare*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2012): "Diskursanalys" i Bergström, Göran & Boréus, Kristina (red.) (2012). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. 3., [utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Brink, Lars (2006): "Kanon, karaktärsfostran, kulturarv? Om litteraturundervisningens textkärna" i Brink, Lars & Nilsson, Roy (red) (2006): *Kanon och tradition: ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning*. Gävle: Högskolan i Gävle.
- Bäckman, Stig (2002): "Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten" i Torell, Örjan. (red) m.fl. (2002): *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan.
- Gill, Rosalind (2000) "Discourse analysis" i Bauer, Martin & Gaskell, George (red.) (2000). *Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook*. London: SAGE
- Kristiansson, Cecilia & Stenberg, Peter (2006). *Att bevara och förändra : en diskurspsykologisk studie av jämställdhetssamtal på Malmö stadsbibliotek*. BIVILs skriftserie 2006:14. Magisteruppsats, Lunds universitet.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Kåreland, Lena (red.) (2009). *Läsa bör man-?: den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. 2., [aktualiserade] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur?: om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Persson, Magnus (2012). *Den goda boken: samtida föreställningar om litteratur och läsning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret (1987). *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. London: Sage

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur

Otryckta källor

Andersson, Jessica (2010). *Kulturförmedling genom litteraturläsning. En studie av Svenska som andraspråklärares reflektioner kring skönlitteratur*. Göteborgs universitet. Hämtat 2013-11-19. Utskrift i författarens ägo.

Fridlund, Lena (2011). *Interkulturell undervisning - ett pedagogiskt dilemma: talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2011.

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25382/1/gupea_2077_25382_1.pdf [länk till PDF] Hämtat 2014-03-25

Hägglund, Göran (2013). *Läsningen kan bli ett sammanhållande kitt*.

<https://www.kristdemokraterna.se/Media/Nyhetsarkiv/Lasningen-kan-ge-oss--en-gemensam-grund/>. Hämtat 2014-05-21. Utskrift i författarens ägo.

Kristdemokraterna 2013. *En skola där ingen hålls tillbaka och ingen lämnas efter*.

https://www.kristdemokraterna.se/Global/Rapporter_Och_Dokument/En%20skola%20od%C3%A4r%20ingen%20h%C3%A5lls%20tillbaka%20och%20ingen%20l%C3%A4mnas%20efter.pdf. Hämtat 2014-05-21. Utskrift i författarens ägo.

Motion 2006/07:Ub260 (2006). *Litterär kanon*. http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Motioner/Litterar-kanon_GU02Ub260/?text=true. Hämtat 2014-04-20.

Utskrift i författarens ägo.

Montelius, Martina (2008). *Kanonkvinnor*. <http://www.expressen.se/kultur/kanonkvinnor/>.

Hämtat 2014-05-21. Utskrift i författarens ägo.

Saleem, Naila (2013) "Folkpartiet backar om litterär kanon".

<http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=478&artikel=5704676> Hämtat 2013-11-19. Utskrift i författarens ägo.

Skolverket u.å.:a *Ämne – svenska som andraspråk*. [ämnesplan]

<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sva?tos=gy&subjectCode=sva&lang=sv>

Hämtat 2013-10-15.

Skolverket u.å:b. *Om ämnet Svenska som andraspråk* [kommentarsmaterial]

<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sva/comment.pdf?subjectCode=sva&commentCode=ALL&lang=sv> [länk till PDF] Hämtat 2013-10-15.

Skolverket 2010a. *Lärare i den nya gymnasieskolan*. http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2448.pdf%3Fk%3D2448 [länk till PDF]. Hämtat 2014-01-21.

Skolverket [skolverkets youtubekanal] (2010b) *Gy 2011 - Del 3, Tydligare och mer ändamålsenliga styrdokument*. <http://www.youtube.com/watch?v=Qhp3DTsQPO4>
Hämtat 2014-01-21

SOU 2008:27. *Framtidsvägen. En reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer. http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Motioner/Litterar-kanon_GU02Ub260/?text=true. Hämtat 2013-11-19.
Utskrift i författarens ägo.

Thörnqvist, Petter (2013) *Ämnet och litteraturen: En diskursanalytisk studie av hur skönlitteratur legitimeras i ämnesplaner och kommentarmaterial i Svenska som andraspråk*. Kandidatuppsats, Lunds universitet.
<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=3807367&fileOid=3807370> Hämtat 2013-10-15. Utskrift i författarens ägo.

Wikström, Cecilia (2006) ”Skapa svensk litteraturkanon”.
<http://www.sydsvenskan.se/opinion/aktuella-fragor/skapa-svensk-litteraturkanon/>.
Hämtat 2012-11-19. Utskrift i författarens ägo.

Appendix

Intervju med Sara

1.

E: Men måste man läsa skönlitteratur då?

S: Ja det tycker jag. För det tycker jag uppmuntrar ens fantasi. (**E:** Fantasi ja.) Och inre, inre utveckling. Det påverkar ju en som människa. Och ens mänskliga utveckling. Det kan jag tycka är viktigt. Men inte under dom här formerna, jag tycker själv att jag får lite panik av pressen. (**E:** Okej.) Det skulle vara mer lugn och ro och så skulle man då det kanske skulle finnas lite mera gemenskap pedagogik kring det här. Men jag tror att det skulle vara väldigt bra för många att läsa mer. Eller för alla egentligen. Ja. Inte för liksom ordförståelse utan för att utveckla tanken.

E: Inte det språkliga då i första hand.

S: Nej inte i första hand

E: Nej, utan det viktiga är fantasi

S: Fantasin och tanken

(...)

E: Men du nämnde ju att fantasi och personlig utveckling kanske är liksom största syftet för dig med att läsa skönlitteratur, har jag förstått dig rätt då?

S: ja, ja, mm

(...)

S: jag tror ändå ... man kan vara intresserad av skönlitteratur och man kan veta hur härligt det är att fördjupa sig i en bok och jag tror ju på att man suger i sig massor. Ordkunskap, sättet att formulera sig, men det är klart att det kräver ju lite träning. Jag tror att, jag är helt säker på att man har nytta av att läsa svåra texter också.

E: Så man får språklig träning, även om det inte är huvudsyftet när ni läser skönlitteratur så får dom språklig träning

S: Ja, naturligtvis. Det kommer ju automatiskt.

2.

S: Jag skulle ju ... vilja ha tid att läsa mer. Fast jag själv är ... vad ska jag säga, inte har så ... Men vi talar så mycket om att ungdomar har så svårt att, eh, de är

dåliga på att läsa och det har jag ju märkt. De har *extremt* dålig läsförståelse och det beror ju på att de inte är vana att läsa. Och det skulle jag ju gärna hålla på med om man inte hade pressen på sig alltså dom gillar ju inte att läsa men jag skulle i alla fall hålla på med det för det är många på skolan som... vi pratar om det nu i en svensk lärargrupp, hur ska man göra för att öka läsförståelsen och så har vi en eldsjäl som pratar om det men alltså man hinner inte det med tanke på alla kursmoment krav som man måste uppfylla så att det blir lite si och så med det **E:** det finns inte... dom här kursmomenten som man måste uppfylla... det är inte tillräckligt många som handlar om att läsa skönlitteratur

S: Nej. På nåt sätt förutsätts det att man ska göra det hela tiden och ändå göra en massa annat och det hinner man ju aldrig. Så att eh och läsningen blir ett tvång. Även jag tycker att det är jobbigt därför att dom eleverna suckar och stönar och har sig.

3.

E: Är det vettigt?

S: Ja, egentligen. Som sagt var jag förhåller mig lite ödmjuk här eftersom jag inte jobbat som lärare så länge. Jag har ju undervisat då i dom här litteraturhistoria och det tycker jag var... det är svårt. Det är ju så gigantiskt mycket material och ungdomar idag... alltså det.. dom är för omogna. Jag tror att man ska vara intresserad av litteratur för att orka sätta sig in i litteraturhistoria, jag menar, jag tycker själv att en del av litteraturhistorien är ”ba suck”, så jag menar man hinner nästan aldrig med. Jag menar om man börjar med fjortonhundratalet så kommer man nästan aldrig fram till nittonhundratalet, man kommer dit och sen hinner man inte alls fördjupa sig i modern litteratur (...) Nej jag tycker det vore bättre egentligen att plocka lite här och lite där, och kanske naturligtvis prata om lite epoker, men inte som det har varit förut, att fördjupa sig i varenda epok. Jag tyckte det var... men det kan bero på att jag inte är litteraturvetare i botten själv. Jag tyckte att det var ganska... jag fick ju sätta in mig i det själv naturligtvis. Och jag har ju läst en del själv men nej, jag tycker inte det är meningsfullt.

4.

S: Nej jag lyckas inte med det i alla fall. Och det beror ju bland annat på att vi inte kan läsa gemensamma böcker. Får se om vi kommer kunna göra det... Nej det

kommer vi inte att kunna. Nej, det vet jag inte. Det finns massor av bra idéer, men hur genomför man dom konkret? Alltså jag vet inte. Hon som brinner för det här, eldsjälén [...] Hon har bara nån enstaka elev åt gången. Och hon säger som du då, att man skulle kunna, att man ska använda skönlitteraturen i undervisningen – ja det tycker jag är en jättebra idé, men hur? Då måste man utveckla metoder för det och så måste man litegrann få slippa kursplanernas tvångströja.

Intervju med Veronica

5.

V: alltså på något sätt känner jag ju att jag måste hinna med lite mer än vad jag har måstat, om man säger så, tidigare. Det är förmodligen en sanning med modifikation, för de gamla dokumenten var mycket luft mellan raderna och mycket friare att tolka. De nya dokumenten är då mer detaljerat stipulerade. Så att vad jag måste och inte måste är egentligen en tolkning av mig eller en tolkning mellan mig och mina kollegor. (**E:** för du säger att) Det står ju mer i de nya dokumenten så då känns det som man bör hinna mer

E: Ja ... men du upplever inte det som riktiga måsten utan det är liksom

V: Jo... man hade lika väl kunnat plocka in allt på den gamla kursen, men det stod inte uttalat så va, utan dom formuleringarna var mycket vidare så att nu känner jag att ... Det beror också väldigt mycket på nivån på eleverna, och vi har jättemånga elever nu för tiden som går teoretiskt program på gymnasiet och som kommer nästan direkt ifrån ett förberedande invandrarprogram och det är tuffa pix för dom dom har inte språket så det räcker till dom teoretiska kurserna [...]

6.

E: Hur kommer det sig att man har större frihet?

V: Ja vi känner det nog så på vår skola. Vi är tre stycken som har svenska som andraspråk. Det handlar ju mera om hur man använder dom texterna. Har man en som bara varit i Sverige i tre år så innehåller ju en svensk liten text på tre sidor kanske ordkunskap, grammatik, läsförståelse, eh, ja vad ska man säga, det är den erfarenhetspedagogiska diskussionen som man pratar om i svenskundervisning det här att man relaterar reflekterar till sitt eget liv och till omvärlden och så, den

innehåller ju allt det men om du läser man samma novell med någon som är född och uppvuxen i Sverige men som går i samma klass så kan man kanske anta att den eleven kan 90 % av ordförrådet i den texten.

E: så det blir en annan typ av språklig träning för elever i svenska som andraspråk och därför kan man välja andra typer av texter

V: mm man kan välja massor med olika sorters texter

E: så det är inte det... då väljer man litteratur efter att det ska tränas språk på ett annat sätt

V: ja

E: men av vilka anledningar väljer man litteratur i svenska då om man skulle jämföra

V: alltså det är naturligtvis också för att träna språket men man jobbar inte med litteraturen på det sättet (...) det är klart att de gärna får lära sig några nya ord så. Men man jobbar ju med den mer innehållsligt direkt, och relaterar till epok och omvärld på nåt sätt.

7.

E: det låter som att du är ganska noggrann att knyta an till något i deras liv på ett annat sätt kanske än i den vanliga svenskan

V: ja det är jag. För du måste, du kan inte skrämman bort från läsningen för då har du ju inte den ingången till språket

E: nej... men är det större risk att man skrämmer bort svenska som andraspråkselever än svenskaelever

V: ja det tror jag. En bok på 350 sidor kan te sig oöverstiglig om du inte är intresserad av innehållet. Så du måste ha en ingång där.

8.

V: man smyger in massa saker. Det går inte att säga ... det är därför jag är lite skum på alla dessa matriser som mina lärarkandidater kommer med [...] och det är jättebra med matriser ibland tycker jag. Men vi kan inte isolera i ett rutschema exakt vad det är vi tar med oss för förmågor hela tiden, för om vi binder upp oss till isolera förmågor och sätta kryss för just dom denna gången så tappar vi ganska mycket. Det blir inte intellektuellt. Det blir en process som går förlorad där bara för att man ska fylla i matrisen på dom grejerna man har tänkt och säga kolla.

Svenska fungerar ju inte som andra ämnen på det sättet. Du kan säkert göra det i matte eller biologi [...] man kan inte ruta in svenskan på det sättet.

9.

V: ja. Fast jag tycker inte att det är viktigare där. Jag tycker det är lika viktigt. Men det är ju så att naturligtvis det här kulturarvet det driver man ju på snabbare i en vanlig svenskklass än vad man gör i svenska som andraspråk. Återigen måste vi kartlägga förståelsenivån. Det tar ganska lång tid att kartlägga en svenska som andraspråk om du har tretton fjorton st så får man nästan räkna med ett halvår där innan man har full koll på ungefär var de befinner sig [...]

E: men jag tänkte på det här med det västerländska och så, som vi pratade om innan så jobbar man mer med litteraturhistoria i svenskan och att man är friare att välja i svenska som andraspråk

V: ja men det är man ju litegrann, samtidigt så menar jag att ska dom utan att på något vis alltså man vill ju absolut inte hårdra det, men ska de leva resten av sitt liv i sverige eller ett skandinaviskt så så får de ju ha lite kulturarv härifrån för sin demokratiska medborgerliga rätt liksom så det får man ju föra in men inte på den nivån där jag är just nu med den här ettan

Intervju med Maja

10.

M: man läser inte riktigt lika ... djupgående med litteraturen när det gäller Svenska som andraspråk

E: beror det på ... Eller vad beror det på?

M: ja det beror ju på det som står i styrdokumentet, att man ska fokusera på egentligen nyare litteratur men även ge viss känsla för epokerna, och att språket att språkträningen är viktig där. Det kan man ju aldrig bortse från att det är ju egentligen det dom behöver mest. Kanske ännu mer än att känna till litterära epoker

E: så du håller med om det eller det som framförs i styrdokumentet det står ju nånting om att man inte läser skönlitteratur främst [**M:** mm] för litteraturhistoria [**M:** ja] i svenska som andraspråk och det tycker du är positivt eller vad man ska säga

M: ja både och. Det finns ju elever som faktiskt frågar om vi inte ska läsa mer litteraturhistoria. Jag hade en rysk elever för ett par år sen, det var innan jag hade börjat att läsa så mycket när vi hade det gamla systemet. Hennes klasskamrater läste ju rätt så mycket och hon uttryckte ett starkt önskemål om att vi också skulle läsa mycket mer litteratur, så att då började jag fundera också. Och det ledde ju till att så småningom att jag tog in mer och mer av de vanliga kurserna i Svenska som andraspråk. Så jag har ju ändrat rätt mycket på mitt sätt att undervisa och innehållet under de här sex åren

E: du nämnde ju att du var friare innan Gy 2011. Har du kunnat fortsätta ta in när de nya dokumenten kom, har du kunnat fortsätta som du sa att ta in lite mer litteraturhistoria, har du fortsatt göra det?

M: ja men jag är ju samtidigt försiktig, för jag vet ju att det inte ska bli för mycket så jag gör det ju inte så djupgående i Svenska som andraspråk men de får ändå lära sig lite om epokerna och jag plockar ut några författare, så de har faktiskt fått ha skriftliga prov också på antiken och de ska ha ett på medeltiden imorgon faktiskt

E: mm okej så man kan säga att dom läser skönlitteratur det finns både litteraturhistoriska inslag och sen läser ni skönlitteratur för att

M: vidga deras språkbehärskning. Också deras ordförråd naturligtvis de ska ju också kunna läsa en avancerad text på högskolan och då måste de ju ha mött såna texter även litterära

11.

E: för när ni läser litteratur då syftet med det är dels litteraturhistoria [**M:** mm] och sen läser ni modern litteratur för att... vad är det som du vill åt då

M: då är det ju för att de ska bygga på ordförrådet och även att de ska bli bekanta med strukturerna i modern svenska så att de kan skapa korrekta meningar själva när de skriver en text. För det är ju ändå så att vi lagrar minnesbilder av meningar när vi läser så att vi kan plocka fram dem och även ja med lite hjälp kanske ibland att man blir uppmärksam på hur en mening är uppbyggd

12.

M: ja. Jag tror faktiskt att man kunde ha riktiga ordövning och ge ord i läxa från en vecka till en annan, frekventa ord man behöver kunna för att skriva en text. För

när man läser en skönlitterär bok så läser man ju det för upplevelsens skull många gånger och då även om man lagar vissa mönster och så så är det ju mycket som silas igenom

E: mm det går inte per automatik?

M: nej

13.

M: ja visst, och ett sätt att se att så kan man också göra, man måste kanske inte följa alla mönster som finns i en kultur, det finns förebilder som vågat bryta mot mönstret

E: kan du se att läsa litteratur i det syftet skulle det vara något som är motiverat att göra i svenska som andraspråk utifrån t.ex. styrdokumentet och så

M: ja ja egentligen skulle man nog läsa mer modern litteratur, hinna med det. Som jag sa så-så är det ju den det språket, den samhällsbilden som de mest behöver ha med sig från gymnasiet. Visst är det bra att ha det historiska perspektivet också men man får ju prioritera

M: ja i trean kan man åtminstone ta in lite vuxenlitteratur och sådant som kanske inte är skrivet precis de senaste decennierna. Sen har jag fått den reaktionen också ibland att 'varför ska vi läsa så mycket som handlar om invandrare?' Ibland så tänker man att det är det som är intressant för dem så vi har läst *Flyga drake* till exempel, och den är ju helt underbar tycker jag men då tänker de kanske 'läser de andra också *Flyga drake*?', och det gör de ibland men ofta så är det sva-eleverna som läser den [**E:** just det] **M:** och det har jag också börjat omvärdera. Det är inte så självklart egentligen [...] jag har tänkt på det sen dess att jag ska blanda mer så att det blir sånt som mina vanliga svenska 1-elever läser med.

14.

M: jag skulle aldrig få för mig att läsa Hamlet med en sva-klass t.ex. [...]

E: är det för att det är för avlägset för dem eller är det för tidskrävande?

M: det skulle vara både och. Faktiskt

E: då skulle du hellre läsa nånting modernt.

M: ja. Man kan ju läsa ett litet avsnitt naturligtvis ur Hamlet eller Romeo och Julia men absolut inte hela. Men det kan jag mycket väl göra med en teknikklass

E: vad är det som du tänker att det moderna kan ge som hamlet inte kan ge, vi har varit inne på det men jag kan fråga igen så får du svara igen

M: ja det är ju både samhället idag och språket [...] det är lite för många personer och lite för långt för deras värld för att dom ska ta det till sig. Har man svenska som modersmål så har man ju inte det problemet utan det brukar fungera bra faktiskt

[...]

E: du sa att Hamlet är lite långt ifrån deras värld. Och den här världen då är det språkligt [eller kulturellt]

M: [kulturellt också], mest det. Därför att om jag har elever från Afghanistan, Irak och Kina och Thailand så är ju Hamlet rätt så fjärran ifrån deras kulturkretsar då. Men däremot när vi läste Tusen och en natt då tyckte jag att då var dom rätt så mycket med på det och kände igen dom här berättelserna

E: mm jag hade en lärare som pratade mycket om att man måste vara medveten om att det är en västerländsk kanon

M: mm det är ju det, visst, ibland tänker man varför gör jag inte mer av deras kulturer? Kanske man skulle läsa lite ur koranen till exempel och ja kinesiska författare så där finns ju

E: kanske också svårt om man har en disparat grupp

M: ja det är det ju. Men det är mest elever från Asien

E: det är en väldigt intressant aspekt att det blir en dubbel förflyttning

M: ja ja och man tänker också att det de har med sig det skulle man ta vara på [...] Men sen känner man sig lite kluven för sen tänker man också för nu bor de i Sverige, och ska man inte hjälpa dem att ta del av det västerländska kulturarvet och liksom verk som de kan höra talas om här så att de blir bekanta med det, för det andra har de fått med modersmjölken kanske, eller du förstår vad jag menar så att man vill dem så väl men man vet inte vilket som är bäst egentligen

15.

M: det finns ju övningar bara sånt som de oregelbundna verben skulle man ju behöva mycket mera, partikelverben skulle man behöva öva mycket på de är ju så viktiga i svenskan men man har sällan tid för man känner hela tiden, nu är det snart aulaskrivning i uppsats nu måste jag träna mina på de här genrerna så de

förstår vad en argumenterande text är och så ska vi helst ha hunnit skriva en övningsuppsats innan