

Petter Thörnqvist

Kandidatuppsats i Svenska som andraspråk

Språk- och litteraturcentrum

Lunds universitet

Ämnet och litteraturen

En diskursanalytisk studie av hur skönlitteratur legitimeras i ämnesplaner och kommentarmaterial i Svenska som andraspråk.

Innehållsförteckning

1. Inledning	3
1.1 Teori- och metodval	3
1.2 Disposition	4
1.3 Syfte och frågeställningar	4
2. Teoretiska och metodiska utgångspunkter	6
2.1 Diskursanalys: några teoretiska grundantaganden	7
2.2 Diskursanalys som metod: Laclau & Mouffe	8
2.3 Grundläggande tankegångar inom postkoloniala teorier	11
2.4 Om ämneskonceptioner	13
3. Resultat	18
3.1 Språkinlärning och analytiskt tänkande	18
3.1.1 Diskursanalys av styrdokument	18
3.1.2 Tolkning av ekvivalenskedjorna	20
3.2 Personlig utveckling och kulturförståelse	22
3.2.1 Diskursanalys av styrdokument	22
3.2.2 Tolkning av ekvivalenskedjorna	24
3.3 Sammanfattning	27
4. Avslutande didaktisk diskussion	29
5. Litteraturförteckning	32

1. Inledning

I och med att de nya ämnesplanerna för Gy 11 trätt i kraft finns det ett stort behov av att närmare studera och diskutera vad som står i dem. Jag vill med denna uppsats visa på hur ämneskonceptionerna är konstruerade i ämnesplaner och kommentarmaterial för ämnet svenska som andraspråk och detta gör jag genom att analysera ämnesplanernas skrivningar om litteratur och litteraturläsande. Materialet har hanterats med diskursanalytisk metod. De resultat som jag har nått kommer jag sedan i nästa steg att problematisera genom att tolka dem utifrån postkoloniala teorier samt ämnesdidaktisk forskning.

Ämnesplaner är dokument som berättar vilka moment i ett ämne läraren är ålagd att undervisa i/om. Detta kan betecknas som den manifesta nivån; det direkt utsagda. Den underliggande, latent, nivån är istället de bakomliggande tankegångar som inte uttryckligen står att läsa men som utgör en ideologisk, tankemässig bakgrund till den skrivna texten. Dessa bakomliggande tankefigurer kan sammanfattas som ämnesuppfattning/ämneskonception. För att studera detta måste man läsa mellan raderna och problematisera dokumentets skrivningar. På detta vis kan man nå en djupare förståelse av och insikt i ämnet och själv bilda sig en uppfattning om vilket ämnet är och hur man som lärare ska förhålla sig till det. Att kritiskt granska ämnesplaner utifrån en didaktisk metanivå är därför i mina ögon angeläget. Genom att skriva denna uppsats vill jag uppmärksamma behovet av att som lärare förhålla sig kritisk och att aktivt skapa sig en egen förståelse av det ämne man undervisar i och det är min förhoppning att denna uppsats kan utgöra ett (om än ringa) bidrag i en sådan diskussion.

1.1 Teori- och metodval

Det metodiska perspektivet i uppsatsen är diskursanalys. Genom att använda mig av diskursanalys som metodverktyg vill jag blottlägga den latent, nivån i Skolverkets skrivningar och försöka analysera fram dels vilken syn på ämnet svenska som andraspråk som skrivs fram och dels vilken roll litteraturen har att spela i detta ämne. För att tolka de resultat som min analys resulterar i tar jag begreppet ämneskonceptioner till hjälp. Jag vill i och med detta undersöka om de etablerade ämneskonceptionerna för svenskämnet är relevanta att också diskutera svenska som andraspråk utifrån och vilket/a ämneskonception/er som en sådan analys kan peka på. För att problematisera ämneskonceptioner och resultatet av diskursanalysen kommer jag också att anlägga ett postkolonialt perspektiv.

1.2 Disposition

Först presenteras syfte och problemställningar. Därefter följer ett kapitel i vilket mina teoretiska och metodiska utgångspunkter redovisas och diskuteras. Detta kapitel är indelat i fyra avsnitt. I kapitlets inledande avsnitt presenteras uppsatsens övergripande teoretiska utgångspunkter. Då denna studie av ämneskonceptioner ingår i ett större teoretiskt och metodiskt sammanhang, det postmoderna/poststrukturalistiska, kommer jag att kortfattat och översiktligt beröra detta. Här kommer jag också att presentera min förståelse av begreppet diskursanalys samt varför detta är relevant för min studie. I det nästföljande avsnittet står en redogörelse för min metodologiska begreppsapparat att läsa. I det tredje avsnittet presenterar jag några grundläggande synsätt inom det postkoloniala forskningsfältet. Kapitlets avslutande avsnitt utgörs av en redogörelse för didaktisk forskning om ämneskonceptioner. Efter teori- och metoddiskussionen står sedan den empiriska undersökningen av ämnesplaner och kommentarmaterial i gymnasieskolans ämne svenska som andraspråk att läsa. Jag kommer att beskriva och diskutera de legitimeringar jag finner i materialet utifrån de i uppsatsen redovisade resonemangen om ämneskonceptioner samt problematisera detta i skenet av postkoloniala teorier. Denna diskussion kommer att vägledas av och sättas i relation till den diskursanalys som jag utfört på det empiriska materialet och som redovisas i direkt anslutning till min diskussion.

1.3 Syfte och frågeställningar

Detta är en uppsats som syftar till att belysa gymnasieskolans ämne svenska som andraspråk. Detta kan studeras på olika sätt men jag väljer att i min studie använda mig av ämnesplaner och kommentarmaterial som empiriskt underlag. Jag kommer att, med de inom svenskämnesdidaktiken lanserade ämneskonceptionerna som grund, analysera om motsvarande ämneskonceptioner också kan sägas utgöra måttstock för ämnet svenska som andraspråk. Ämnesplanernas skrivningar om litteratur och litteraturläsande utgör det perspektiv vilket jag anlägger för att söka svar på detta och diskursanalys det metodiska verktyg vilket jag använder mig av. Jag kommer att i mitt analysavsnitt dela in empirin tematiskt, för att sedan med citat belägga hur olika ämneskonceptioner konstrueras samt diskutera detta utifrån en postkolonial förståelsehorisont.

I denna uppsats står alltså gymnasiet ämnesplaner och kommentarmaterial i svenska som andraspråk i fokus för mitt intresse.

Mina övergripande frågor till sagda material är:

- Vilken/a ämnesuppfattning/ar skrivs fram i dessa dokument? Vilket/a ämne/n är det som konstrueras och hur? Hur kan man förstå detta ämne?

För att studera detta väljer jag att avgränsa min undersökning och studera vad som skrivs fram gällande skönlitteratur samt läsning av densamma. Mina frågor till materialet blir då:

- Hur legitimeras litteratur och litteraturläsning i ämnesplanerna? Finns det någon övergripande motivering för läsningen av litteratur?

2. Teoretiska och metodiska utgångspunkter

I detta kapitel kommer jag att presentera mitt analytiska arbetssätt samt vilka tankegångar som ligger bakom och vilka jag låter mig inspireras av för att genomföra forskningsuppgiften. Jag kommer även att redogöra för mitt metodiska arbetssätt och de begrepp vilka jag har för avsikt att använda mig av i analyskapitlet.

2.1 Diskursanalys: några teoretiska grundantaganden

Begreppet diskursanalys är utsatt för mycket teoretiserande inom forskarvärlden. Ett i mina ögon väl genomtänkt förslag på vad begreppet kan tänkas innebära (och *inte* innebära) är följande välkända definition exempel på:

Discourse analysis has an analytic commitment to studying discourse as texts and talk in social practices. That is, the focus is not on language as an abstract entity such as lexicon and a set of grammatical rules (in linguistics), a system of differences (in structuralism), a set of rules for transforming statements (in Foucauldian genealogies). Instead, it is the medium for interaction; analysis of discourse becomes, then, analysis of what people do (Potter, 1997, s. 146).

De diskursanalytiska angreppssätten bygger på strukturalistisk och poststrukturalistisk språkfilosofi, som hävdar att vårt tillträde till verkligheten alltid går genom språket.¹ Med hjälp av språket skapar vi representationer av verkligheten, som aldrig bara är speglingar av en redan existerande verklighet – representationerna bidrar till att skapa den. Diskursanalys omfattar en syn på språk och språkanvändning som innebär att språket inte uppfattas som ett neutralt instrument för kommunikation. Att använda språk är en social aktivitet och språket formas i en social kontext. I enlighet med en konstruktivistisk syn blir språket en alldeles nödvändig grund både för vad vi tänker och vad vi gör.²

Eftersom verkligheten alltid uppfattas av oss via språket och erfarenheten, så finns det inte någon objektiv ståndpunkt varifrån världen kan beskådas och förstås. Allt som finns är en mängd subjektiva ståndpunkter. Diskursanalys är alltså ett studium av samhällsfenomen där

¹ De allmänna resonemang om postmodernism och diskursanalys vilka jag redovisar i detta avsnitt återfinns i Alvesson & Sköldberg, 2008, 389-400 & 459-467, Bergström & Boréus 2009, s. 305-357 samt i Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 7-30.

² Om konstruktivism (och kritik av densamma) kan man exempelvis läsa i Kjörup, 2009, s. 321-347.

språket står i fokus och får en privilegierad betydelse. Språket återger inte verkligheten direkt och på ett enkelt sätt utan bidrar snarare till att forma den. Idéer återspeglar inte den materiella verkligheten utan idéerna förutsätter ett språk som i sin tur organiserar den sociala verkligheten.

Därför är diskursanalys och dekonstruktion av begrepp (kritisk granskning av betydelser hos ord inom en viss diskurs) centrala för postmodernister. Den föränderlighet och obestämdhet som enligt postmodernisterna präglar världen gäller också språket. Ordens innebörd är inte oföränderlig och statisk, utan befinner sig i konstant förändring. Då betydelser förskjuts, förskjuts också vår subjektivitet, vår uppfattning av oss själva och av världen. Denna subjektivitet är konstruerad av språket, av kulturen, av historien. Den är dessutom bräcklig, fragmenterad och i konstant förändring. Diskursanalytikerns ärende är inte att komma ”bakom” diskursen i sina analyser, att fundera ut vad människor *verkligen* menar eller att fundera hurdan verkligheten *egentligen* är bakom diskursen. Utgångspunkten är ju att man aldrig kan nå verkligheten utanför diskurserna, och att det därför är diskursen i sig som är föremål för analysen.

En *diskurs* är ett system som producerar en uppsättning utsagor och praktiker som genom att etablera sig institutionellt kan framställa sig som mer eller mindre normala. De konstituerar verklighetsuppfattningen hos sina bärare och fungerar till viss del bestämmande för olika typer av sociala relationer. /.../ att institutionalisera en diskurs är alltså detsamma som att formalisera uppsättningen av utsagor och praktiker (Neumann, 2003, s. 157).

I den diskursanalytiska undersökningen handlar det alltså inte i första hand om att sortera utsagorna om världen i dem som är riktiga och dem som är felaktiga. Däremot ska man arbeta med det som faktiskt har sagts eller skrivits för att undersöka vilka mönster det finns i utsagorna – och vilka sociala konsekvenser som olika diskursiva framställningar av verkligheten får. Edward Said uttrycker det med att ”alla lever sitt liv på ett visst språk” (Said, 2000, s. 11). Detta innebär också att det blir otroligt viktigt vem eller vilka som har makten över språket, därför att den/de också har makten över hur vi kommer att tänka, se på och förstå världen (Fairclough, 1989).

Oavsett om man ser diskurser som gränssättare avseende vad som får sägas och av vem, eller om diskurser ses som en kamp om meningsskapande, blir följden att diskurser handlar om makt. Diskursen har vissa implikationer: den rekommenderar vissa handlingar och en viss

praktik. Därför har också diskursanalys ofta ett kritiskt syfte. Målet är att visa att saker och ting kan vara annorlunda än vad de är. Vilken diskurs som dominerar bestäms av politiska maktförhållanden i samhället.

Statliga myndigheter har befogenheter att utöva makt över medborgare. Denna makt har de att förvalta i en öppen demokrati, vilket innebär att makten är kringskuren och inte total. Makten måste kunna ifrågasättas och granskas av enskilda medborgare. Att då granska myndigheters dokument för att undersöka vilka tankefigurer dessa är skrivna utifrån är en medborgerlig rättighet och att utöva denna rättighet innebär samtidigt att man tar aktiv del i att upprätthålla ett öppet demokratiskt samhälle. Diskurstänkandet har i detta perspektiv en viktig funktion att fylla. Ofta används studier av diskurser för att påvisa olika orättvisor i samhället och som ett verktyg för att åstadkomma politisk förändring. I mitt fall är diskurstänkandet ett sätt att närma mig det empiriska materialet och ett stöd för att tänka på skrivningarna som situerade i ett visst bestämt sammanhang; det svenska utbildningspolitiska 2000-talets. En studie av ämnesplaner kan berätta om vilka utbildningspolitiska strömningar som är aktuella i vårt samhälle idag och vilken syn på litteratur och litteraturläsning för andraspråkselever som förespråkas.

2.2 Diskursanalys som metod: Laclau & Mouffe

En diskurs ska förstås som en fixering av betydelse inom en bestämd domän. Diskursen etableras genom att betydelse utkristalliseras kring några nodalpunkter. Dessa utgör nav i diskursen och centrerar den och alla andra element kan ses röra sig kring denna nodalpunkt. En nodalpunkt är alltså ett privilegierat tecken kring vilket de andra tecknen ordnas och från vilket de får sin betydelse. Tecknens betydelse är en öppen fråga och får mening i en betydelseskapande process.

De tecken som utgör en diskurs delas i sin tur in i moment, element, nodalpunkter, artikulation och flytande signifikanter. Moment ska förstås som fixering eller låsning av ett antal olika betydelser som utmärker varje diskurs. Element är de tecken som är utsatta för ständig kamp och som förblir mångtydiga. Flytande signifikanter är de element inom diskursen som är särskilt öppna för olika betydelser, hänvisar till den kamp om viktiga tecken som förs mellan olika diskurser i en diskursordning.

Bergström & Boréus, (2009, s. 315f) skriver:

en term, ett uttryck, har ingen given innebörd. Saussure skilde mellan uttrycket som helt enkelt är namnet eller beteckningen och innehållet, eller det betecknade. Det betecknade motsvarar begreppet, d.v.s. föreställningen eller 'tankeinnehållet'. Sammanvägningen av uttryck och innehåll kallas för **tecken**. /.../tecknens betydelse är således en öppen fråga och diskursanalysen intresserar sig för hur denna betydelseskapande process, när tecknen får mening, går till. Stabiliteten i diskurser hotas alltid av betydelseskiften hos tecknen. Begreppet **element** belyser diskursers mångtydighet eftersom element är de tecken som är utsatta för ständig kamp och som förblir mångtydiga. /.../ Laclau & Mouffe inför termen **flytande signifikant** för de element inom diskursen som är särskilt öppna för olika betydelser.

Alla tecken i en diskurs är moment och deras betydelse fixeras genom att de skiljer sig relationellt från varandra på bestämda sätt i ett visst system. Element betecknar tecken som är mångtydiga och ännu inte fixerats i en bestämd diskurs. Vad diskursen gör är att den försöker göra elementen till moment genom att reducera deras mångtydighet till entydighet. Genom ett system av element eller kopplingar till nodalpunkten kan ekvivalenskedjor skapas. Ekvivalenskedjorna skapar i sin tur diskursen. Ett tecken får betydelse genom ett system av distinktioner. Vissa element har en positiv funktion, andra en negativ.

Även om alla begrepp som presenteras i teoriavsnittet inte används uttryckligen så är de nödvändiga att ha med och de förklaras för analysens, tankeprocessens och läsarens skull. För att utföra en diskursanalys enligt Laclau och Mouffes begreppsapparat kan man ställa några frågor till materialet: vilka betydelser etablerar artikulationerna genom att sätta elementen i bestämda förhållanden till varandra, och vilka betydelsemöjligheter utesluter de? Vilka tecken har en privilegierad status, och hur definieras de i förhållande till diskursens andra tecken? Vilka betydelser kämpar man om att definiera (flytande signifikanter), och vilka betydelser är relativt fixerade och oemotsagda (moment)?

I min undersökning är nodalpunkten, det centrala begrepp kring vilket diskursen kretsar, litteraturläsning. Men nodalpunkten kan också förstås som flytande signifikanter, vilka får sin betydelse när andra begrepp, benämnda element, kopplas till dem. Genom ett system av element eller kopplingar till nodalpunkten kan ekvivalenskedjor skapas, vilka i sin tur utgör diskursen. Då nodalpunkten litteraturläsning utgör en flytande signifikant i min undersökning innebär det att begreppet är öppet för olika betydelser och får olika innebörd i skilda diskurser.

Genom att dekonstruera de undersökta dokumenten och föra samman element med signifikanter kan man identifiera de ekvivalenskedjor som utgör diskursen om litteraturläsning.

Till nodalpunkterna har ekvivalenskedjor knutits. Det är genom dessa tecken, vilka ingår i ekvivalenskedjan, som nodalpunkten genom artikulation får sin betydelse. Det är denna betydelse som efter varje ekvivalenskedja kommer att diskuteras i uppsatsen. En nodalpunkt får sin ekvivalenskedja genom att analytikern läser texten om och om igen och ser vilka teman och begrepp som är knutna till nodalpunkten, dessa definierar nodalpunkten. Dessa teman och begrepp som definierar nodalpunkten är vad Laclau och Mouffe benämner som tecken, vilka inbegriper moment och element.

För analysen i denna uppsats har tecknen som knyts till ekvivalenskedjorna bearbetats och sedan grupperats och omformulerats. Grupperingen av tecknen har skett utifrån teman, vilka har framkommit efter att tecken med likadan karaktär har placerats tillsammans. Det är sedan dessa grupperingar, teman, som används i analysen och som bildar ekvivalenskedjorna.

För att nå dit kan det praktiska arbetet bäst beskrivas som en analys utförd i tre steg. Dessa steg är att:

1. identifiera de tecken som diskursen centreras kring.
2. beskriva diskursen som framträder genom att lokalisera nodalpunkter och flytande signifikanter i den samt undersöka hur element länkas till dessa.
3. undersöka diskursens inkluderande och exkluderande verkningar. Vad ryms i diskursen och vad stängs därmed ute? Vilka konsekvenser får detta?

I min analys utgick jag från olika definitioner av begreppet litteraturläsning. Detta begrepp är öppet för skilda tolkningar och därmed var denna nodalpunkt inledningsvis även att betrakta som en flytande signifikant. Genom att dekonstruera de element som i dokumenten kopplas till begreppet litteraturläsning och föra dessa samman med signifikanterna, identifieras de ekvivalenskedjor som utgör diskursen om litteraturläsning. För den här studien har de flytande signifikanterna vad gäller begreppet litteraturläsning i ämnesplanetexterna för ämnet svenska som andraspråk tydligt utkristalliserats i följande begreppspar: språkinläring och analytisk

förmåga samt personlig utveckling och kulturförståelse. Dessa är av betydelsebärande karaktär och därför byggs analysen kring dessa. Detta sluter jag mig till efter att under rubriken ”Om ämnet svenska som andraspråk. Bakgrund och motiv.” läst följande angående litteraturens roll i ämnet: ”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.” Detta citat analyserar jag i enlighet med Laclau och Mouffes begreppsapparat enligt tabellen nedan:

Element och flytande signifikanter i kommentarmaterialet: ”Bakgrund och motiv”

Flytande signifikanter	Element
Språkinläring	Redskap
Analytisk förmåga	Träna
Personlig utveckling	Redskap
Kulturförståelse	Andra människor och kulturer

2.3 Grundläggande tankegångar inom postkoloniala teorier

Postkolonialism är ett samlingsbegrepp på en mängd olika teoretiska synsätt som alla delar en övertygelse om att kolonialism har påverkat människan och fortsätter att göra så. Denna påverkan ska inte bara ses i ekonomiska och politiska termer utan också i intellektuella och kulturella. Den postkoloniala kritiken har etnicitet i fokus och analyserar i första hand maktrelationen mellan Europa/Väst och dess Andra – en relation som grundläggs genom koloniala (och postkoloniala) diskurser. Dessa diskurser är imperialistiska och rasistiska berättelser som produceras utifrån ett eurocentriskt/västerländskt perspektiv. Kort sagt: den vite mannens perspektiv där folk från andra kontinenter framställs som underlägsna och påstått ociviliserade.

Postkolonial teori är i likhet med exempelvis genusteori och marxistisk teori ideologisk till sin natur och syftar till att peka på missförhållanden av olika slag i samhället för att på så vis påverka politiskt. Någon objektiv sanning kan därför aldrig postkoloniala analyser hävda, men de kan inte desto mindre ha ett stort värde i det vetenskapliga samtalet. Genom att uppmärksamma förgivettagna sanningar eller läsa bakom texten för att spåra ideologiska tankestrukturer har kritisk forskning i allmänhet och postkolonial i synnerhet en stor och

viktig funktion att fylla i det vetenskapliga rummet och i klassrummet.³ Metoder och teorier hämtas in från olika håll (psykoanalys, feminism, marxism och diskursanalys) för att användas med syfte att visa på hur världen har delats (och alltså delats) in i absoluta motsatser: Vi — Dom, Nord — Syd, Vit — Svart.

Inom den litteraturvetenskapliga forskningen kan olika teorier och idéströmningar sägas ha avlöst, konfronterat och befruktat varandra i en ständig kamp om tolkningsföreträdet (Holmberg & Ohlsson, 1999, s. 38). Den övergripande dikotomi vilken man kan urskilja i denna kamp är den mellan text och kontext. Om den förra inriktningen företräds av nykritik, strukturalism och dekonstruktion är den senare företrädd av marxism, läsorienterad teori och postkolonialism. Då de förra teorierna fokuserar på texttolkande, ägnar sig de senare åt att kontextualisera de litterära texterna. Litteraturen har en framskjuten placering inom den postkoloniala forskningen i två avseenden. Dels i egenskap av spegel eftersom den ger uttryck åt och representerar rådande ideologiska diskurser i samhället, dels i egenskap av att den bidrar till att forma människors föreställningar om andra kulturer. Den litteratur som studeras vid västerländska universitet och skolor har alltid betraktats som allmänmänsklig och setts som uttryck för universella mänskliga förhållanden och erfarenheter. Att på detta vis utesluta majoriteten av mänsklighetens synsätt, förhållanden och erfarenheter är just det som postkolonialismen vill fokusera på i sina kritiska läsningar. Postkoloniala teoretiker vill att historien ska skrivas om och att det som tidigare betraktats som periferi (de forna kolonierna) nu istället ska lyftas in i centrum och bli en del av det.

Relevansen av att använda postkoloniala teorier som ett analysverktyg i denna uppsats ska ses mot bakgrund av att den svenska skolan av idag utgör en mycket heterogen arbetsplats med människor med skiftande etniska, kulturella och religiösa bakgrunder. Detta är ett faktum för den svenska skolan generellt, men alldeles särskilt för elever som läser svenska som andraspråk. Jag upplever att den postkoloniala litteraturteorin är särskilt intressant ur detta perspektiv, eftersom den syftar till att ifrågasätta det västerländska kulturarvets monopol på att utgöra norm för allt tänkande. Postkoloniala teoretiker vill lyfta fram denna fråga och kritiskt granska vilka faktorer som styr detta. De pekar på att det ofta rör sig om mycket

³ Se Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 281ff., för en utförlig genomgång och diskussion av vad kritisk forskning innebär.

seglivade tankemönster som lever kvar också i våra dagars (i politiskt hänseende) avkoloniserade värld.⁴

2.4 Om ämneskonceptioner

Lars-Göran Malmgren väljer att diskutera svenskämnet och hur det praktiseras i våra klassrum utifrån en teoretisk konstruktion vilken ger uttryck för tre olika ämneskonceptioner: svenska som färdighetsämne, svenska som kulturhistoriskt bildningsämne och svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne (Malmgren, 1996, s. 69ff.). Dessa tre ämnen, skriver Malmgren:

kan ses som teoretiska konstruktioner. I praktisk undervisning kan det vara svårt att finna dem i renodlad form. Många lärare gör förmodligen lite av varje som det brukar heta./.../ Men som lärare kan man sträva i den ena eller den andra riktningen beroende på ens övertygelse och ställningstagande (Malmgren, 1996, s. 96).

I *svenska som färdighetsämne* karaktäriseras undervisningen av en formalistisk grundsyn. Undervisningen bygger i hög grad på formell färdighetsträning. Ämnet är momentindelad och olika övningar genomförs separerade från varandra i form av grammatik, språkhistoria, läsning, litteraturhistoria o.s.v. Språkliga delfärdigheter övas i skilda moment och eleverna antas utveckla sitt språk genom att de lär sig behärska ett antal tekniker: stavning, kommatering, meningsbyggnad o.s.v. Litteraturläsning spelar mindre roll i detta ämne och den är skild från språkträningen.

I *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* betonas förmedlingen av ett litterärt och kulturellt arv. Det arvet är främst ett litterärt arv, ett urval av litterära verk, en kanon, som man menar att alla elever bör stifta bekantskap med. Syftet är att de ska få en gemensam kulturell referensram genom att läsa de författare som ingår i kanon. Litteraturläsningen antas också vara personlighetsutvecklande. Grammatik och språkhistoria läses som självständiga moment och delvis som en förmedling av kulturarvet. Läsning av klassisk litteratur och litteraturhistoria är central.

Malmgren är en stark företrädare för den tredje ämneskonceptionen, *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*, vilken har som mål ”att utveckla elevernas sociala och historiska förståelse då det gäller centrala humanistiska problem. I detta sammanhang får

⁴ Tankar och argument till detta avsnitt om grundläggande teoretiska antaganden inom det postkoloniala forskningsfältet har jag hämtat från följande verk: Loomba, 2005, passim, McLeod, 2000, s. 6-34, Lazarus (red.), 2004, s. 1-16, Eriksson, Eriksson Baaz & Thörn (red.), 2005, s.16- 45 samt Landström, ”Introduktion”, i Landström (red.), 2001.

litteraturläsningen sin betydelse, eftersom litteraturen i olika former gestaltar mänskliga erfarenheter. /.../ ämnet kan betecknas som *ett historiskt humanistiskt bildningsämne* som är öppet gentemot andra ämnen i skolan, särskilt SO-ämnena” (Malmgren 1996, s. 89). Det skiljer sig från de båda föregående genom att mer utgå från den aktuella elevgruppens förutsättningar och erfarenheter än från fasta studiegångar. Utvecklingen av elevernas språk ska ske i funktionell användning av språket istället för i övningar av delfärdigheter. Funktionaliseringen antas ske genom att undervisningen läggs upp som sammanhängande och mer självständiga och kunskapssökande arbeten. Innehållet är viktigt och det väljs för att utveckla elevernas sociala och historiska förståelse av centrala mänskliga frågor. I dessa kunskapssökande arbeten har litteraturläsningen en viktig roll som förmedlare av andra människors erfarenheter. Erfarenhetspedagogisk undervisning har som begrepp vunnit allmänt burskap som något annat än färdighetsträning och undervisning i och om kanonlitteratur.

En intressant parallell till debatten om svenskundervisningen i Sverige är den debatt om engelskundervisningen i England som fördes under 1960-talet. Stephen Ball har studerat motsättningen mellan fyra ämnesparadigm, såsom de framträdde i den engelska debatten (Ball, 1984). Avsikten med Balls modell är att belysa modersmålets politiska roll och funktion i den sociala reproduktionen. Vi befinner oss alltså på det offentliga retoriska planet. Gun Malmgren (1992) hänvisar i sin studie till Balls undersökning där han urskiljer fyra ämnesuppfattningar i engelskundervisningen.

1. *English as great literature*. I denna uppfattning står den högkulturella litteraturen i centrum och den har en förebildande och föreskrivande funktion.

2. *English as skills*. Modersmålsundervisningen framstår här i ett färdighetstränande syfte. Denna ämnessyn delar upp ämnet i många olika moment och läromedelsberoendet är starkt.

3. *Radical English*. Undervisningen syftar till att skapa socialt och politiskt medvetna samhällsmedborgare. Gränserna mot andra ämnen är vag (se G. Malmgren 1992, s. 45-48). En ämneskonception som genom sin uttalade ideologiska ambition överensstämmer väl med den erfarenhetspedagogiska, så som den lanserades av Malmgren och Pedagogiska gruppen på 1970-talet. Medan progressiv engelska är mer individorienterad, har radikal engelska en mer kollektiv utblick – det gäller att göra eleverna mer socialt och politiskt medvetna, bl.a. genom att träna deras kritiska tänkande.

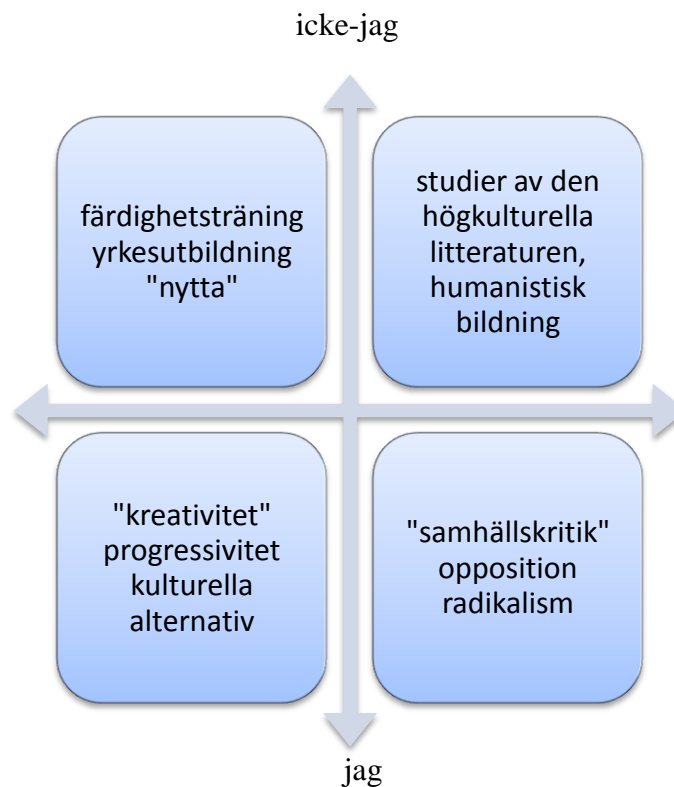
4. *Progressive English*. Ämnet är starkt elevcentrerat och syftar till personlighetsutveckling. Enligt Stephen Ball (1984, s. 165ff.) betonar denna ämneskonception elevens inlärningsprocess. I ämnet blir språket överordnat, men utifrån elevens egna erfarenheter. Drama och samtal, läsning utifrån ett innehåll som kan kopplas till elevens sociala situation och arbete såväl individuellt som i grupper och i projekt utmärker ämneskonceptionen, som enligt min tolkning innebär en inskolning till kritisk medborgare i ett demokratiskt samhälle. Ämneskonceptionen påminner om den svenska erfarenhetspedagogiken men utan den senares (ursprungliga) ideologibaserade förändringsambitioner. Parallellen till debatten om olika uppfattningar om ämnets roll och funktion i skola och samhälle i Sverige är uppenbar. De tre första ”engelskämnen” motsvarar således Lars-Göran Malmgrens tredelning, medan den svenska debatten tycks sakna det fjärde alternativet.

Ball har i en fyrfältsfigur presenterat den roll och funktion som modersmålsundervisningen kan ha utifrån de olika ämnesuppfattningar som diskuterats (Se Figur 1). Den horisontella linjen i modellen pekar på om fokus ligger på den enskilde individen eller på kollektivet. Den vertikala linjen visar på relationen mellan ”myndigheter” och enskilda medborgare, t.ex. den enskilde eleven. Modellen visar på spänningsfältet mellan ett auktoritativt, föreskrivande förhållningssätt till ämnet där den enskilde individens uppfattningar och önskemål åsidosätts och där ämnet syftar antingen till färdighetsträning och yrkesutbildning eller till studier av den högkulturella litteraturen och humanistisk bildning. De förhållanden vilka Balls undersökning pekar på har inspirerat Gun Malmgren som i sin avhandling beskrivit svenskämnet i termer av ett ”högre” och ett ”lägre”, etiketter som ska utläsas som svenskämnen inriktade på litteraturhistoria och bildning eller inriktat på praktisk språklig färdighetsträning. Det förstnämnda svenskämnet serveras elever på studieförberedande program medan elever på yrkesförberedande program får hålla till godo med det sistnämnda.

Figur 1. Olika former av relationer mellan innehåll, individ och samhälle i svenskundervisning.

Diskursens regler

Auktoritativt, direkt föreskrivande förhållningssätt till ämnet



Autenticitet, ett oförmedlat ämne, öppet för förhandling

(Knutas, 2010, reviderad version utifrån Malmgren, 1992, s. 48)

En forskare som arbetat mycket med att studera utbildningspolitiska diskurser är Basil Bernstein som kanske är mest känd för sin lingvistiska teori om medelklassens *elaborated code* och arbetarklassens *restricted code*. Med denna teori ville Bernstein visa på hur studenters olika klassbakgrund också ger dem olika språkliga förutsättningar att lyckas i sina studier. Då Bernstein analyserar utbildningspolitiska diskurser väljer han att skilja mellan "two types of curricula" nämligen mellan sammansatt kod ("collection code") och integrerad kod ("integrated code") (Bernstein, 1971). Dessa båda koder återspeglar, enligt Bernstein, relationen mellan olika kategorier inom utbildning och undervisning. I den sammansatta koden är gränserna mellan ämnen starkt åtskilda medan den i den integrerade koden är mer vag och diffus. I en sammansatt kod upprätthålls en stark skillnad mellan läraren (experten) och eleven (icke-experten), medan gränserna mellan lärare och elev suddas ut i en integrerad kod. I ett maktperspektiv innebär det att läraren i en sammansatt kod avgränsar sig och "står över eleven". Arbetsfördelningen är tydligt hierarkisk.

I den integrerade koden är förhållandena de motsatta. Ämnesgränserna är vagare och mer uppluckrade. Andra kunskaper än de "traditionella" skolkunskaperna ges utrymme i undervisningen. Detta kan ske på två sätt. Antingen inom ramen för det ämne läraren själv undervisar i eller också över ämnesgränserna och tillsammans med andra lärare. Läraren strävar i en integrerad kod efter jämbördighet. Den integrerade koden, som Bernstein förordar, implicerar en komplexitet som inte är alldeles enkel att hantera.

En fara som Bernstein kan se med den integrerade koden är att elevernas attityder och agerande och inre, privata sfär kan komma att ges en större betydelse vid bedömning. Den integrerade koden kräver aktiva, kreativa, öppna och flexibla elever och om eleverna inte uppfyller dessa kriterier påverkar det bedömningen. Den integrerade koden uppmuntrar med andra ord att det privata och personliga offentliggörs.

Klassifikation (Bernstein 1971, 1996/2000) är det begrepp som används för att behandla *maktförhållanden* mellan olika kategorier t.ex. starka eller svaga gränser mellan ämnen. I denna studie kommer begreppet klassifikation att användas dels för att studera gränsdragningen mellan ämnen, dvs. *mellan* svenskämnet och andra ämnen, dels vilka gränsdragningar som görs *inom* svenskämnet. Frågor som är av intresse i detta sammanhang är: Vilka gränsdragningar görs och av vem och framför allt i vilket intresse?

3. Resultat

I detta kapitel kommer jag att redovisa min diskursanalys av styrdokumentet i svenska som andraspråk samt diskutera vad denna analys säger om litteratur- och ämnessyn i sagda dokument. ("Ämnesplaner i Svenska som andraspråk 1, 2 & 3" och "Kommentarmaterial till Svenska som andraspråk", www.skolverket.se). Tidigare anförda resonemang om ämneskonceptioner respektive postkoloniala tankegångar kommer att vägleda min diskussion i detta kapitel.

Begreppet litteraturläsning utgör nav i min analys; nodalpunkt. De flytande signifikanter vilka utgör analysens tematiska indelning är begreppsparen språkinläring och analytisk förmåga samt personlig utveckling och kulturförståelse. Hur dessa artikuleras utgör i sin tur de ekvivalenskedjor vilka konstituerar diskursen om litteraturens roll i ämnesplanerna i gymnasieskolans ämne svenska som andraspråk.

3.1 Språkinläring och analytiskt tänkande

I detta och nästföljande avsnitt kommer jag att redovisa samtliga citat angående litteraturläsning som jag funnit i kurserna Svenska som andraspråk 1, 2 respektive 3 samt i kommentarmaterialet. I detta avsnitt kommer även de ekvivalenskedjor som jag finner i dokumenten att redovisas. Den diskursanalys som jag här redovisar ligger till grund för min tolkning och diskussion av vilket ämne och vilken litteratursyn det är som ämnesplanernas skrivningar konstruerar.

3.1.1 Diskursanalys av styrdokumentet

I kursen svenska som andraspråk 2 står följande att läsa under rubriken *Centralt innehåll*:

Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll: Läsning av och samtal om skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män från olika kulturer och tider som ger underlag för att utveckla språket och samtala om berättarstrukturer, allmänmänskliga teman och vanliga litterära motiv.

Tabell 1. Flytande signifikanter och element i kurs 2: "Centralt innehåll"

Flytande signifikanter	Element
Läsning	Utveckla språket
Samtal	Berättarstrukturer, allmänmänskliga teman och vanliga litterära motiv

Under rubriken *Kunskapskrav* står följande att läsa för betyg A:

Eleven kan redogöra för innehållet och den grundläggande berättarstrukturen i skönlitterära texter från skilda kulturer och olika tider, och dessutom ge exempel på några centrala teman och motiv samt diskuterar dessa utförligt.

Tabell 2. Flytande signifikanter och element i kurs 2: "Kunskapskrav"

Flytande signifikanter	Element
Redogöra	Grundläggande berättarstrukturer
Ge exempel	Centrala teman och motiv
Diskutera utförligt	Centrala teman och motiv

I kursen svenska som andraspråk 3, under rubriken *Centralt innehåll* står att:

Läsning av och samtal om skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män från olika kulturer och tider, med tonvikt på att sammanfatta, tolka, värdera och referera till texterna.

Tabell 3. Flytande signifikanter och element i kurs 3: "Centralt innehåll"

Flytande signifikanter	Element
Läsning	Sammanfatta, tolka, värdera och referera
Samtal	Sammanfatta, tolka, värdera och referera

Under rubriken *Kunskapskrav* står följande att läsa för betyg A:

Eleven kan utförligt redogöra för innehåll, tema, motiv och berättartekniska grepp i längre skönlitterära texter från skilda kulturer och olika tider.

Tabell 4. Flytande signifikanter och element i kurs 3: "Kunskapskrav"

Flytande signifikanter	Element
Utförligt redogöra	Innehåll, tema, motiv och berättartekniska grepp

I kommentarmaterialet står det att läsa under rubriken *Läsning av skönlitteratur*:

Olika språkliga register kan bearbetas och vilka konsekvenser olika val av uttryckssätt innebär kan diskuteras.

Tabell 5. Flytande signifikanter och element i kommentarmaterialet: "Läsning av skönlitteratur"

Flytande signifikanter	Element
Bearbeta	Olika språkliga register
Diskutera	Konsekvenser av olika val av uttryckssätt

3.1.2 Tolkning av ekvivalenskedjorna

Den ämneskonception som jag främst ser företrädd i ovan anförda analys är den som av Ball benämns *Progressive*. Språket och individen är i centrum och det betonas att interaktion i form av diskussion och samtal är av central betydelse.

Litteratur som redskap för att utveckla språklig och analytisk förmåga finner stöd i referensmaterialet *Att undervisa elever med svenska som andraspråk* (Liber, 2003) i vilket Pirkko Bergman och Lena Sjöqvist i artikeln "Skönlitteratur som läromedel" (s. 107) skriver att:

Litteraturläsningen ger många naturliga tillfällen till skrivövningar. Det handlar inte om att skriva för att visa att man kan skriva, utan skrivandet ger eleverna en chans att bearbeta innehållet, både tankemässigt och språkligt. /.../ Genom att försvara sina åsikter, argumentera, förklara och reda ut sina tankar får de allsidig språkträning. /.../ Undervisningen kring skönlitterära texter gör det möjligt att pendla mellan bas och utbyggnad i språket. Alla komponenterna i språkbehärsningen vävs samman. Diskussionerna kring ord och begrepp är utmärkt träning i muntlig färdighet; ordinlärning och grammatik går hela tiden hand i hand.

Artikeln har underrubrikerna "Läsförståelse och ordinlärning", "Styrda skrivövningar", "Att öva muntlig färdighet" och "Grammatikundervisning". Enligt min läsning av Bergman och Sjöqvists artikel är skönlitteratur främst att betrakta som ett underlag att träna upp den språkliga förmågan på. Intressant är att då Bergman och Sjöqvist starkt betonar vikten av att skriva lyser detta helt med sin frånvaro i ovan redovisade citat ifrån styrdokumentet. Istället är det *läsning* och *samtal* som betonas. I dokumentet står att eleverna ska *redogöra* och

bearbeta det lästa, men ingenstans står det utskrivet att detta ska göras skriftligt. Kanske är det så självklart att styrdokumentets författare inte sett det som nödvändigt att skriva ut i dokumentet.

Läsarens litterära repertoar, hennes/hans kunskaper om skönlitteraturens form och struktur, uttrycks som eftersträvansärt i kurs 2. Jag tolkar dokumentet så att läsning är till för att utveckla språket medan samtal ska användas för att träna specifikt litterära kompetenser (Se tabell 1, s. 18). Dokumentets skrivning tolkar jag som att eleven blir till som litteraturläsare i samtalet, men inte i själva läsandet. Detta synsätt kan kopplas till de forskare vilka just hävdar att läsning inte är någon avgränsad eller isolerad aktivitet och detta för att läsningen i skolan ska vara såväl kunskaps- som demokratiutvecklande. Magnus Persson (2007, s. 162f) argumenterar för en kreativ läsning av flerstämmiga texter. Kreativ läsning handlar enligt Persson om läsarens reflektioner över och problematiseringar via sin egen läsning - i dialog med andra. Fokus ska enligt honom vara på berättelser från och om andra kulturer, skilda i tid och rum från vår egen. Dessa texter ska sedan diskuteras i klassrummet och där ska olika åsikter, fördomar och övertygelser mötas i deliberativa samtal. Med deliberativa samtal menas att skilda synsätt ställs mot varandra och olika argument ges utrymme. Det handlar om att visa tolerans och respekt och att lära sig lyssna på den andres argument för att sedan sträva mot att komma överens eller åtminstone att komma fram till temporära överenskommelser (Se Englund, 2001, s. 3ff.).⁵ I det flerstämmiga klassrummet (Dysthe, 1995), där idéer och åsikter får brytas mot varandra, ligger därmed en stor inlärningspotential.

I kurs 3 är det fokus på utredande och vetenskapligt skrivande. Här rör det sig om färdighetsträning och för eleven att tillskansa sig en förståelse för litteraturstudier utifrån de formella krav vilka akademiskt skrivande föreskriver. Att tolka, och till yttermera visso, värdera, kan innebära att egna personliga erfarenheter kommer till uttryck, men då inom ramarna för den akademiska disciplinen. Tonvikten på elevens egna erfarenheter tonas ner och istället är det ett intellektuellt och distanserat förhållningssätt vilket efterfrågas. Man kan säga att individcentreringen delvis är av ett annat slag i kurserna 2 och 3 än i kurs 1. I dessa förstnämnda kurser är det mer fokus på texterna och då i egenskap av konstruerade fiktiva litterära texter än på elevens egna upplevelser och erfarenheter. Klassifikationen blir starkare och fler ämnesspecifika färdighetsmoment introduceras.

⁵ Det deliberativa samtalet har som sin förutsättning en deliberativ demokratisyn, se Tursinovic, i Peterson & Hjerm (red.), 2007, s. 169f. & 183, Orlenius, 2001, s. 197ff. och Zackari & Modigh, 2002, s.35 & s. 168, för diskussion av vad denna innebär.

3.2 Personlig utveckling och kulturförståelse

I detta avsnitt kommer jag att redovisa citat och ekvivalenskedjor vilka konstruerar diskursen om litteraturläsning utifrån begreppen personlig utveckling och kulturförståelse. Diskursanalysen kommer sedan att tolkas utifrån tidigare presenterade ämneskonceptioner och diskuteras utifrån en postkolonial förståelsehorisont.

3.2.1 Diskursanalys av styrdokumentet

I kursen svenska som andraspråk 1 har litteraturläsningen, enligt min tolkning, inget egenvärde utan ses som ett medel för att uppnå något annat. Vad detta andra kan tänkas vara står att läsa under rubriken *Centralt innehåll*:

Läsning av och samtal om modern skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män som ger inblick i olika kulturer, allmänmänskliga teman och svenska referensramar.

Begreppen läsning av och samtal om skönlitteratur ges här riktning och innehåll utifrån en kulturell position. Den övergripande mening vilken litteraturen har att spela har den i kurs 1 i egenskap av kulturbärare. Ingen dum sak i sig, men en förutsats som i mina ögon är missriktad och det av flera anledningar. Jag kommer senare att återkomma till och diskutera mer utförligt kring vilka dessa är och varför jag uppfattar det så.

Tabell 6. Flytande signifikanter och element i kurs 1: *Centralt innehåll*”

Flytande signifikanter	Element
Läsning	Ger inblick i olika kulturer
Samtal	Allmänmänskliga teman, svenska referensramar

Under rubriken *Kunskapskrav* står följande att läsa för betyg A:

Eleven kan redogöra för innehållet i enkla texter av olika slag och modern skönlitteratur samt relatera innehållet till egna erfarenheter och allmänmänskliga och samhällsliga förhållanden.

Tabell 7. Flytande signifikanter och element i kurs 1: *”Kunskapskrav”*

Flytande signifikanter	Element
Redogöra	Innehållet i enkla texter
Relatera	Egna erfarenheter, allmänmänskliga och samhällsliga förhållanden

Under rubriken *Läsning av skönlitteratur* står det i kommentarmaterialet:

Skönlitteraturen ska ge inblick i olika kulturer. Det ger eleverna en möjlighet att läsa översatt litteratur som ursprungligen är skriven på deras modersmål. Det ger dem också en möjlighet att bekanta sig med litteratur från andra språkområden, eventuellt som talas av andra i undervisningsgruppen. Att läsa skönlitteratur som ger inblick i olika kulturer ger nya perspektiv och skapar en förståelse för andra människor.

Skönlitteraturen ska också belysa allmänmänskliga teman, dvs. teman som människor kan identifiera sig med oberoende av tid och rum. Existentiella frågor om liv och död, kärlek och relationer, sorg, utanförskap eller godhetens och ondskans natur är exempel på ämnen som handlar om hur det är att leva – och den erfarenheten delar vi alla. Att lyfta fram dessa och andra allmänmänskliga teman bidrar till en förståelse för att likheterna mellan är större än skillnaderna.

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. Referensramar och omvärldskunskaper blir synliga genom litteraturen. 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. I samband med detta kan eleverna diskutera frågor om vilken bild av Sverige som förmedlas i litteraturen, vem som definierar de svenska referensramarna och om referensramarna är samma i norr och i söder, i storstäder och på landsbygden samt idag och igår.

Tabell 8. Flytande signifikanter och element i kommentarmaterialet: "Läsning av skönlitteratur"

Flytande signifikanter	Element
Ge inblick	I olika kulturer
Möjlighet	Läsa litteratur på modersmål
Bekanta sig med	Litteratur från andra språkområden
Problematisera	Begrepp om svensk och svenskhet
Skapar förståelse	För andra människor
Belysa	Allmänmänskliga teman
Bidrar till förståelse	Likheterna mellan är större än skillnaderna
Ge inblick	I svenska referensramar
Erbjuda en väg	In i det svenska samhället
Ge en förståelse	Olika företeelser i Sverige
Synliggöra	Referensramar och omvärldskunskap
Diskutera	Bilden av Sverige i litteraturen

3.2.2 Tolkning av ekvivalenskedjorna

I kurs 1 är det uteslutande fråga om att litteratur läses för att uppnå något utanför litteraturen ifråga, den är inte intressant i sin egen rätt, som just litteratur. Istället blir litteratur och litteraturläsning ett redskap för att diskutera ”allmänmänskliga teman” och för att reflektera kring kulturella likheter och olikheter. Med Bernsteins terminologi rör det sig om ett ämne med integrerad kod och svag klassifikation. Beskrivningen ger uttryck åt en syn på svenskämnet med i stort sett obefintliga gränser. Någon egen essens kan ämnet inte sägas ha utan istället utgör det underlag för vidare resonemang och utflykter till andra ämnen; religionskunskap, samhällskunskap, historia och filosofi. Stoffet, ”modern skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män”, är det enda som signalerar att det rör sig om ämnet svenska. Samtidigt används detta stoff uteslutande som en språngbräda för att komma vidare och bort ifrån litteraturen. Det är ett mycket elevcentrerat innehåll som skrivs fram, med fokus på personlig utveckling. Det är elevens egna erfarenheter och ställningstaganden i olika frågor som efterfrågas. Detta ska sedan i sin tur relateras till elevens kulturella bakgrund och diskuteras i skenet av ”svenska referensramar”.

Litteraturläsningen legitimeras i dokumenten utifrån så väl individuella som sociala termer. I svenska 1 utgör individens erfarenheter och uppfattningar utgångspunkt vid litteraturläsningen. Men samtidigt understryks att det personliga ska sättas in i ett större samhälleligt/socialt och kulturellt sammanhang. Detta då de egna erfarenheterna ska jämföras med de som litteraturen tillhandahåller. Någon estetisk upplevelse är litteratur inte i svenska 1 utan läsningen är till för att skapa ett diskussionsunderlag för vidare samtal och skrivövningar om etiska, existentiella och politiska frågor. Den politiska dimension vilken jag tydligast ser framträda är den om mångkultur. Det poängteras att kulturkomparativa ansatser ska göras och då med fokus på likheter mellan olika kulturer och då i första hand mellan ”svenska referensramar” och elevens uppsättning av (andra/annorlunda?) referensramar. I ämnesplanerna i svenska som andraspråk är det tydligt att det är läsarnas kulturella olikheter som är tänkt att konfronteras med de litterära texternas budskap och utmytna i reflektion kring de egna kulturella referensramarna i förhållande till texternas.

Citaten från kommentarmaterialet kan sägas illustrera vilka övergripande mål skönlitteratur och läsning av skönlitteratur har i gymnasieskolans ämne svenska som andraspråk. Något litteraturhistoriskt bildningsarv är det knappast som ska förmedlas. Och det har nog sin

förklaring; för hur ska den kanon som det gärna refereras till utformas i en mångkulturell skola? Kanon kan inte bara vara representativ för europeisk högkultur utan den måste också spegla världens övriga kulturer. För att undkomma kritik om euro-centrism blir istället formuleringar om stoffval ytterligt utslätade. Ett argument för litteraturläsningen i skolan är att litteraturen ska vara ett verktyg vid förmedlingen av en ”svensk värdegrund” eller ”svenska referensramar” till eleverna.⁶ Men hur ska den litteratur se ut som står för svenska värderingar? Den frågan ger ämnesplanerna inget svar på. Inte heller förklaras vad som menas med begreppet kultur och det är upp till läraren att själv fundera vidare kring vad ämnesplansförfattaren avser.

Passusen om att eleven också ska skaffa sig ”insikter om andras erfarenheter, tankar och föreställningsvärldar” kan uttolkas som innehållandes en möjlig ingång till kritiska diskussioner och läsningar. Men på samma gång är det inget som står utskrivet utan dessa insikter kan lika väl handla om individuella psykologiska och existentiella tillstånd som missförhållanden i det lokala och globala samhället baserade på ras, klass eller kön. Enligt mitt synsätt lever inte texter isolerade i mötet med en enskild läsare utan istället är text och läsare aktörer på en större samhällsnivå. På denna nivå återfinns konflikter av allehanda slag, främst utifrån begreppen kön, klass och ras. Varje anspråk på en texts mening görs inifrån en tolkande gemenskap och blir oförklarlig utanför denna kontext. Texter och läsningar måste därför också, enligt postmoderna kritiker, läsas kritiskt och ta sin utgångspunkt i det samhälle som finns utanför texterna och läsarna. I debatten om litteraturen i skolan hänvisas ofta till filosofen Martha Nussbaum som anser att skönlitteraturen kan vidga vår erfarenhet och göra oss mer empatiska. Den enskilda individen och eleven i skolan bör enligt Nussbaum inte främst se sig som en lokal eller regional medborgare. I en globaliserad värld bör hon eller han istället betrakta sig i relation till andra människor i världen (Nussbaum, 1997). Viktig kunskap om andra kulturer är något som litteraturen kan ge. Skönlitteraturen kan underlätta förståelsen av ”de Andra” eller ”det främmande” och möjliggöra komparationer mellan den egna kulturen och förhållanden i andra delar av världen. Insikter i andra kulturer och förhållanden bidrar till att man kan se den egna identiteten i nytt ljus och också vågar ifrågasätta bilden av sig själv. Ett sådant ifrågasättande kan leda till att man betraktar ”den Andre” på ett mer nyanserat och förutsättningslöst sätt (Kåreland, 2009, s. 129). En sådan narrativ fantasi – förståelse för vad det skulle innebära att vara i en helt annan individs position och vara en kompetent läsare av

⁶ Om värdegrundsarbete i skolan har det skrivits mycket. Problematiserande och kritiska diskussioner av begreppet värdegrund är följande urval texter exempel på: Gustavsson, Hedin, Lahdenperä & Parszyk i Linde (red.), 2001, Zackari & Modigh, 2002 och Orlenius, 2001.

dennes situation – skulle alltså läsning av litteratur ha en stor potential att stimulera (Nussbaum, 1997, s. 10). Så, menar Nussbaum, skapas grunden för vidgade gemenskaper, erkännanden och medkännande relationer och förståelse för hur gemensamma behov och mål realiserar på olika sätt beroende på olika omständigheter. Det är spänningen mellan olika röster från dem som är i dialog som skapar förändring och utveckling.

Annette Årheims forskning är intressant i detta sammanhang; i sin avhandling studerar hon några gymnasisters receptioner av faktionslitteratur och farorna med nyss nämnda genre (2007, s. 9 & 195): ”läsarna i studien väljer medietexter, litteraturen inräknad, som bekräftar de fördomar som man redan bär på när läsningen påbörjas. /.../ samtidens faktionslitteratur har utpräglade fördomsreproducerande egenskaper, då receptionen får förbli privatiserad och tyst”. Årheims recept för att komma till rätta med detta problem är att läraren ska tvinga eleverna till att läsa en speciell bok och på så vis inskränka de fria litteraturvalen till förmån för gemensam läsning. Denna gemensamma läsning ska sedan i sin tur mynna ut i gemensamma diskussioner av det lästa.

Persson (2007, s. 162f.) problematiserar litteraturläsningens förment saliggörande effekter på sina läsare men skriver också att ”litteraturläsning *kan* utveckla både det kritiska tänkandet och empatin; förmågor som *är* ovärderliga för medborgaren i en demokrati och som också *kan* tas i bruk för att berika och fördjupa det offentliga samtalet om angelägna frågor”. Ett starkt argument för skönlitteraturens stora betydelse ger även Lena Kåreland som menar att människans erfarenheter gärna organiseras i form av berättelser och att hon förstår världen narrativt. Därför är också, enligt Kåreland, berättelsen, det narrativa, något fundamentalt för det mänskliga medvetandet och för identitetsprocessen (Kåreland, 2009, s. 166).

Gunilla Molloy, som lanserat begreppet *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt demokratiämne*, förespråkar en integrativ ämnessyn vilken innebär att ”läroplanen med dess skrivningar om demokrati och värdegrund bör sammanlänkas med ämnesplanens skrivningar om ämnets innehåll” (Molloy, 2007, s. 41).⁷ Molloy vill se ett svenskämne i vilket så väl stoff som arbetsmetoder är demokratiskt förankrade. Det finns enligt hennes synsätt ingen litteratur som är obligatorisk för eleverna att läsa, utan istället är det olika för eleverna aktuella och brännande frågor som ska bestämma innehållet och utformningen av undervisningen och ämnet. Molloy (2007, s. 170) skriver: ”Svaret på frågan vilka texter vi läser med vilka elever kommer alltid att vara underordnat svaret på den didaktiska frågan *Varför* vi i en given

⁷ Se här även Bergöö, 2005 och Bergöö & Ewald, 2003.

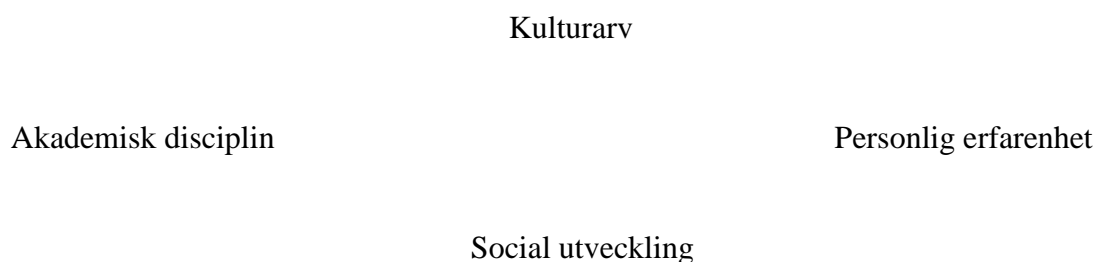
undervisningssituation skall läsa den ena eller den andra texten i skolan.” Ämnets innehåll handlar då om ”olika värderingar, normer och kunskaper som är väsentliga för unga människor som elever och blivande föräldrar, yrkesmänniskor och medborgare i en demokrati”. (Thavenius, i Thavenius (red.), 1999, s. 61.) De omständigheter som i detta sammanhang är centrala att ta i beaktande beskriver Lotta Bergman som ”kontroversiella frågor om vad bildning bör vara i ett demokratiskt mångkulturellt samhälle, frågor om social rättvisa och om konflikter som har sin grund i frågor om klass, kön och etnicitet, skulle kunna vara en del av undervisningens innehåll”. (Bergman, i Bergman (red.), 2009, s. 74.)

3.3 Sammanfattning

Ytterst handlar det om gränsdragningar. Vilket innehåll skall ämnet ha och varför just detta innehåll och vartill syftar det, eller omvänt, vartill syftar undervisningen och vilket innehåll skall användas för att svara mot detta syfte? Efter att ha studerat ämnesplanerna i svenska som andraspråk ser jag att det är utifrån två övergripande utgångspunkter som litteratur och litteraturläsning legitimeras, vilket i sin tur kan uttryckas i två olika ämneskonceptioner:

- Ämnet som språkligt och analytiskt utvecklande
- Ämnet som kulturkunskap

För att resonera kring vilken övergripande roll litteraturläsning har att spela enligt ämnesplanerna kan denna uppställning stå som modell:



Till vilka av ovanstående begrepp kan ämnesplanernas överordnade motiveringar för litteraturläsning tänkas kopplas samman? Litteraturstudiet som akademisk disciplin finns företrädd i ämnesplanerna, men sparsamt och då först i påbyggnadskurserna 2 och 3.

Kulturarvet kan sägas stå i fokus i Skolverkets dokument, men då inte det litterära utan istället det sociala/historiska. Någon 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.

4. Avslutande didaktisk diskussion

Den ämneskonception som ligger närmast till hands att tolka in utifrån min läsning av ämnesplanerna i svenska som andraspråk är den vilken Ball benämner *Progressive*. Eleven står här tydligt i fokus, inte ämnet. Det 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. Den erfarenhetspedagogiska ämneskonceptionen lyser också tydligt igenom när det står att: ”Innehållet ska väljas så att elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper tas till vara.” Men det är en sanning med modifikation, för även om den tydliga centreringsen på eleven och dess erfarenheter ska utgöra en grund för ämnesinnehållet är det samtidigt så, att den samhällskritiska och av (vänster)ideologi genomsyrade erfarenhetspedagogiska ämneskonceptionen i Malmgrens tappning, inte är aktuell. Inte heller Molloys eller Bergmans uppfattningar om ett samhällstillvänt och konfliktstyrt svenskämne som demokratiämne går att läsa in i formuleringen. Till detta finns flera förklaringar. En större politisk och samhällelig diskurs inom vilken individen fått större utrymme än kollektivet är säkert en. Synen på skönlitteratur och varför man ska läsa och diskutera skönlitteratur i skolan är en annan. Här föreligger en stark skiljelinje mellan läsarorienterade teoriernas mer individcentrerade fokus på läsning som kognitiv utvecklingsprocess och de konstruktivistiska/postmoderna tankegångarna enligt vilken texter är situerade i ett visst socialt sammanhang. Utifrån sistnämndas syn måste texter och läsningar alltid förstås i ett större sammanhang. Postmoderna teoretiker har intresserat sig för hur ras, etnicitet, kön och politisk övertygelse hos både läsare och författare ofrånkomligen påverkar deras transaktioner eller interaktioner med texten. I ämnesplanstextens diskurs är det individens personliga utveckling som skrivs fram; fokus ligger med andra ord mer på individnivå än på samhällsnivå.

I kommentarmaterialet står det att: ”Den flerspråkiga målgruppens erfarenheter och kunskaper ger också förutsättningar att reflektera över frågor, inte bara om språk utan även om kultur och värdegrund ur olika aspekter.” Förvisso sant, men är det uteslutande flerspråkiga som har intellektuell kapacitet att diskutera begreppen kultur och värdegrund ur olika aspekter? Detta är enligt min mening avgjort viktiga saker att diskutera, men då alldeles oavsett om eleven ifråga är flerspråkig eller inte. Jag har problem med skrivningen om flerspråkighet då jag ser detta som en eufemism. I själva verket är det inte flerspråkighet som åsyftas utan istället kulturell olikhet och brott mot svenska kulturella normer. Även om det uttryckligen står att eleven inte ska pådyvlas någon allena rådande syn på vad ”svensk”, ”svenska referensramar”

och ”svenskhet” är: ”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”, så ser jag ändå flera problem med denna skrivning i ämnesplanen i just svenska som andraspråk. Det första problemet är förgivettagandet om att det föreligger stora och dramatiska olikheter och att dessa måste uppmärksammas och diskuteras. Men på samma gång står det också ”Att lyfta fram dessa och andra allmänmänskliga teman bidrar till en förståelse för att likheterna mellan är större än skillnaderna”. Skillnaderna är stora, men likheterna är större, eller vad? Vilka kulturella särdrag är det som undervisningen ska behandla?

En ytterligare omständighet jag vill ställa mig kritisk till är varför diskussioner om kultur och svenskhet är förbehållet denna kategori av elever. I mina ögon är dessa frågeställningar lika viktiga att diskutera i svenskämnet/skolan i stort. Eleverna är alla medborgare i samma land och att leva tillsammans i ömsesidig respekt kräver i rimlighetens namn att alla erbjuds tillfälle att reflektera kring dessa begrepp och inte att en grupp på detta vis pekats ut som avvikande och i särskilt behov av sådan undervisning.⁸ Vid en jämförelse med de av Malmgren lanserade ämneskonceptionerna kan man konstatera att erfarenhetspedagogik har fått stort genomslag, men inte på det sätt på vilket Malmgren avsåg. Elevens erfarenheter skrivs fram som centrala i ämnesplanerna och då alldeles särskilt tydligt i kursen Svenska som andraspråk 1. Men det ideologikritiska marxistiska synsätt vilket Malmgren förespråkade lyser helt med sin frånvaro. Ämnesplaneskrivningarna i svenska som andraspråk måste emellertid anses som samhällstillvända och blickande ut mot förhållanden utanför texternas bokstäver och klassrummets väggar, men istället för klass är det begreppet kultur som här står i fokus.

Förutom kulturbegreppet är allmänmänskliga frågeställningar av vikt när litteraturläsningen legitimeras i Skolverkets dokument rörande svenska som andraspråk. Dessa frågeställningar rör existentiella och psykologiska frågor om hur det är att leva. Att kommentarmaterialet skriver att detta är en erfarenhet vi alla delar är svår att invända emot. Samtidigt är det ju så att livsbetingelserna för oss människor ser radikalt annorlunda ut beroende av geografi, klass, kön, religionstillhörighet, ålder, familjesituation, utbildningsnivå etc. Att därför sätta likhetstecken mellan liv och människa är en grov förenkling. Detta är något jag ser som en

⁸ Se Gruber, 2007 och Runfors, 2003 för en diskussion, utifrån postkoloniala tankegångar, av detta exkluderande förhållningssätt.

viktig uppgift för läraren att göra eleverna uppmärksamma på och att diskutera möjliga bakomliggande orsaker till tillsammans i klassrummet.

Som tidigare framgått är jag positivt inställd till ämnesplanernas skrivningar om vikten av att diskutera kulturbegreppet och ”svenska referensramar”, men jag skulle vilja att detta även stod uttryckt i ämnesplanerna i svenska och inte var förbehållet elever i svenska som andraspråk. Uppdelningen i Vi – Dom blir nu tydlig och denna åtskillnad är, enligt mitt synsätt, problematisk. Vi är alla bärare av ett kulturellt bagage och frågan är vad som definierar mina kulturella referensramar som otvetydigt ”svenska” i förhållande till mina till Sverige invandrade elever? Finns sådana betydande skillnader och i vad skulle dessa i så fall bestå? Är det den svenska jämställdhetspolitiken, det väl utbyggda sociala skydds nätet, den svenska synden som åsyftas, eller vad? Mitt eget förslag på vad ämnesplanerna menar är att det är Sverige som ett öppet, demokratiskt och tolerant land. Detta är givetvis viktiga saker att förhålla sig till och kritiskt diskutera med eleverna, men då inte specifikt inom ramarna för svenska som andraspråk utan det är, i mina ögon, frågeställningar vilka borde ingå som naturliga inslag inom alla humanistiska ämnen inom den svenska gymnasieskolan.

En av skolans uppgifter är att göra tydligt för eleverna att vi lever under olika kulturer och livsvillkor. Läsning och tolkning av text är ingen upplevelse begränsad till den egna personen utan måste möta andras läsningar för att få verklig mening och betydelse. Ämnets uppgift är därför, enligt min mening, att erbjuda en arena för just en sådan läsprocess, en läsprocess som bygger på lika delar konflikt som öppenhet och nyfikenhet för andras tolkningar. Inga texter är givna på förhand utan texter av alla de slag kvalar in som undervisningsstoff utifrån relevanskriteriet. De bygger upp vår kulturella verklighet och ger oss ett system med vars hjälp vi förhåller oss till vår omgivning. För att man ska kunna orientera sig i en snabbt föränderlig värld behövs kommunikativ och kulturell kompetens så att man kan förhålla sig till och förstå den mångkulturella värld vi lever i. Den skönlitterära boken är ett viktigt redskap i detta sammanhang. Karaktärerna i en roman eller berättelse talar med varandra, men de talar också till läsaren. Litteraturen är alltså ett utmärkt medel när det gäller att få inblick i andras tankar och handlingar samt i förhållanden och levnadsvillkor som skiljer från de egna erfarenheterna. Att läsa litteratur som upprör och berör och tillsammans diskutera sig fram till olika förhållningssätt till denna gemensamma läsoplevelse tror jag är en framgångsväg för undervisningen i/om litteratur i svenska som andraspråk. Den postkoloniala kritikens begrepp och tankegångar kan här utgöra *en* möjlig ingång till läsning och diskussion av litteratur i klassrummet.

5. Litteraturförteckning

- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj, *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Studentlitteratur, Lund, 2008.
- Ball, Stephen & Goodson, Iver (red.), *Defining the curriculum: histories and ethnographies*, Falmer, London, 1984.
- Bergman, Lotta (red.), *Makt, mening, motstånd*, Liber, Stockholm, 2009.
- Bergman, Pirkko & Sjöqvist, Lena, "Skönlitteratur som läromedel", *Att undervisa elever med svenska som andraspråk*, Liber, Stockholm, 2003.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (red.), *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, Studentlitteratur, Lund, 2009.
- Bergöö, Kerstin & Ewald, Annette, "Liv, identitet, kultur – Om utredningen *Att lämna skolan med rak rygg* och svenska som demokratiämne", i *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, Vol. 12, Nr. 2, 2003.
- Bergöö, Kerstin, *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*, diss, Malmö högskola, Malmö, 2005.
- Bernstein, Basil, "On the Classification and Framing of Educational Knowledge", i *Knowledge and Control*. (red.) M. F. D. Young, Collier and MacMillan, London, 1971.
- Bernstein, Basil. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham, Md, 1996/2000.
- Dysthe, Olga, *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*, Studentlitteratur, Lund, 1995.
- Englund, Tomas, "Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar", Skolverket, 2001.
- Eriksson, Catharina, Eriksson Baaz, Maria & Thörn, Håkan (red.), *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*, Nya Doxa, Nora, 2005.
- Fairclough, Norman, *Language and power*, London, Longman, 1989.
- Gruber, Sabine, *Skolan gör skillnad: etnicitet och institutionell praktik*, diss, Linköpings universitet, Norrköping, 2007.
- Gustavsson, Hans Olof, "Reflektioner kring undervisning och lärande i ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv", i Linde, Göran (red.), *Värdegrund och svensk etnicitet*, Studentlitteratur, Lund, 2001.

- Hedin, Christer, "Värdegrunden i världsperspektiv", i Linde, Göran (red.), *Värdegrund och svensk etnicitet*, Studentlitteratur, Lund, 2001.
- Holmberg, Claes-Göran & Ohlsson, Anders, *Epikanalys. En introduktion*, Studentlitteratur, Lund, 1999.
- Kjørup, Søren, *Människovetenskaperna. Problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori*, Studentlitteratur, Lund, 2009.
- Knutas, Edmund, *Mellan retorik och praktik: En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*, diss, Högskolan i Dalarna, Falun, 2008.
- Kåreland, Lena (red.), *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, Liber, Stockholm, 2009.
- Lahdenperä, Pirjo, "Värdegrunden som exkluderande eller inkluderande diskurs", i Linde, Göran (red.), *Värdegrund och svensk etnicitet*, Studentlitteratur, Lund, 2001.
- Landström, Catharina, "Introduktion", i Landström, Catharina (red.), *Postkoloniala texter*, Federativs förlag, Stockholm, 2001.
- Landström, Catharina (red.), *Postkoloniala texter*, Federativs förlag, Stockholm, 2001.
- Lazarus, Neil (red.), *The Cambridge Companion to Postcolonial Literary Studies*, Cambridge University Press, Cambridge, 2004.
- Linde, Göran (red.), *Värdegrund och svensk etnicitet*, Studentlitteratur, Lund, 2001.
- Loomba, Ania, *Kolonialism/Postkolonialism. En introduktion till ett forskningsfält*, TankeKraft Förlag, Stockholm, 2005.
- Malmgren, Gun, *Gymnasiekulturer: lärare och elever om svenska och kultur*, diss, Lunds universitet, Lund, 1992.
- Malmgren, Lars-Göran, *Svenskundervisningen i grundskolan*, Studentlitteratur, Lund, 1996.
- McLeod, John, *Beginning postcolonialism*, Manchester University Press, Manchester & New York, 2000.
- Molloy, Gunilla, *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*, Studentlitteratur, Lund, 2007.
- Neumann, Iver B., *Mening, materialitet, makt: en introduktion till diskursanalys*, Studentlitteratur, Lund, 2003.
- Nussbaum, Martha, *Emotioner som värdeomdömen*, Anamma, Göteborg, 1997.
- Orlenius, Kennert, *Värdegrunden – finns den?*, Runa, Stockholm, 2001.

- Parszyk, Ing-Marie, ”Värdegrund, värdefull, värdelös... Minoritetslevers upplevelser möter läroplanens visioner”, i Linde, Göran (red.), *Värdegrund och svensk etnicitet*, Studentlitteratur, Lund, 2001.
- Persson, Magnus, *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Studentlitteratur, Lund, 2007.
- Petersson, Abby & Hjerm, Mikael, (red.), *Etnicitet – perspektiv på samhället*, Gleerups, Malmö, 2007.
- Petersson, Margareta, ”Demokrati, svenskläroplaner och mångkulturalism”, i *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. Vol. 12, Nr. 2, 2007.
- Potter, Jonathan, "Discourse Analysis as a way of analysing naturally occurring talk", i Silverman, D., (red.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, Sage Publications, London, 1997.
- Runfors, Ann, *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: en studie av hur invandrarskap formas i skolan*, Prisma, Stockholm, 2003.
- Said, Edward, *Orientalism*, Ordfront, Stockholm, 1978/2000.
- Thavenius, Jan, ”Traditioner och förändringar”, i Thavenius, Jan (red.), *Svenskämnets historia*, Studentlitteratur, Lund, 1999.
- Thavenius, Jan (red.), *Svenskämnets historia*, Studentlitteratur, Lund, 1999.
- Tursunovic, Mirzet, ”Skolan och demokratiföstran”, i Petersson & Hjerm (red.), *Etnicitet – perspektiv på samhället*, Gleerups, Malmö, 2007.
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise, *Diskursanalys som teori och praktik*, Studentlitteratur, Lund, 2000.
- Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik, *Värdegrundsboken. Om samtal för demokrati i skolan*, Skolverket/Fritzes, Stockholm, 2002.
- Årheim, Annette, *När realismen blir orealistisk: litteraturens ”sanna historier” och unga läsares tolkningsstrategier*. Växjö UP, Växjö, 2007.
- Ämnesplaner i Svenska som andraspråk 1, 2 & 3 och Kommentarmaterial till Svenska som andraspråk, www.skolverket.se.